

KARELIA-AMMATTIKORKEAKOULU

Musiikin koulutusohjelma

Tatiana Kantanen

RYHMÄTYÖMENETELMÄT MUSIIKIN TEORIAN JA SÄVELTAPAILUN OPISKELUN TEHOSTAJINA

Opinnäytetyö
Helmikuu 2014



OPINNÄYTETYÖ
Tammikuu 2014
Musiikin koulutusohjelma

Sirkkalantie 12 A
80100 JOENSUU
p.050 3582494

Tekijä
Tatiana Kantanen

Nimeke

Ryhmätyömenetelmät musiikin teorian ja säveltapailun opiskelun tehostajina

Tiivistelmä

Opinnäytetyön tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa pedagoginen kokeilu Joensuun konservatoriossa musiikin perusteet 2/3 -ryhmän opetuksessa lukuvuoden 2012–2013 aikana. Se keskittyi kahteen teemaan, rytmisävel ja teoriaharjoitukset. Niitä opiskeltiin sekä perinteisin menetelmin että pari- ja ryhmätyönä. Tarkoituksena oli kehittää oppimisprosessi, jossa samat harjoitukset ja tiedot käsitellään eri näkökulmasta.

Tutkimuksessa oli kaksi kysymystä: miten pari- tai ryhmätyömenetelmä vaikuttaa oppilaan oppimistuloksiin ja miten nuo menetelmät vaikuttavat itse oppilaaseen?

Ryhmätyömenetelmän vaikutusten tutkimiseksi opiskelijat suorittivat 20 kirjallista tehtävää lukuvuoden aikana. Opiskelijoiden kirjalliset tehtävät arvioitiin viisiportaisella asteikolla. Tulokset yhdistettiin jokaisen tehtävän kohdalla yhteiseksi keskiarvoksi. Tulokset on kuvattu diagrammeina.

Tutkimus, joissa etsitään optimaalista tapaa soveltaa ryhmätyömenetelmää, voi olla hyödyksi jatkossa, kun pyritään tehostamaan ryhmätyöskentelyn oppimistuloksia.

Kieli
suomi

Sivuja 60
Liitteet 3
Liitesivumäärä 4

Asiasanat
musiikinteoria, säveltapailu, ryhmätyö, musiikkipedagogiikka



THESIS
January 2014
Degree Programme in Music

Sirkkalantie 12 A
80100 JOENSUU
p.050 3582494

Author(s)

Tatiana Kantanen

Title

Teamwork methods intensifying the studies in theory of music and solfeggio

Abstract

The objective of this thesis was to plan and put in practice a pedagogical experiment in Joensuu Conservatory with the "Basics of Music 2/3" class during academic year 2012–2013. Focusing on two themes, rhythm and theory exercises were studied traditionally and with teamwork. The objective was to develop a learning process where the same exercises were handled from a different perspective.

The research had two questions, how does teamwork affect students' learning outcomes, and how does the method affect the student himself? To study the effects the students performed 20 written tasks during the academic year, the tasks were graded between one and five. The results in every task were combined and an average was calculated and shown in diagrams.

The study and its main objective to find an optimal way to apply teamwork methods can be useful in the future when intensifying the teamwork and its results.

Language
Finnish

Pages 60
Appendices 4
Pages of Appendices 7

Keywords

theory of music, solfeggio, teamwork, music pedagogy

Sisältö

Tiivistelmä

Abstract

1 Johdanto	6
2 Opettajan ammatista	8
2.1 Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuuri.....	8
2.2 Opetussuunnitelma sekä ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitykset.....	11
2.3 Onnistuvan oppimisen ja opetuksen salaisuus.....	14
3 Ryhmätyö	20
3.1 Ryhmän toiminnan perusteet	20
3.2 Ryhmäntavoitteet	21
3.2.1 Yksilö ryhmässä	22
3.3 Ryhmän suhteet	23
3.3.1 Roolisuhteet	23
3.3.2 Valtasuhteet ja status.....	24
3.3.3 Normisuhteet.....	26
3.3.4 Kommunikaatiosuhteet.....	26
3.3.5 Tunnesuhteet	27
3.4 Ryhmään ohjaaminen	28
4 Musiikin perusteet osana musiikinopetusta	30
4.1 Musiikinoppilaitokset	30
4.2 Musiikinoppilaitoksen opetussuunnitelma	31
4.3 Musiikin perusteet tavoitteet.....	32
4.4 Musiikin perusteet Joensuun konservatorion opetussuunnitelmassa.....	35
5 Säveltapailu ja teoria.....	36
5.1 Säveltapailu ja teorian opiskelu.....	36
5.2 Didaktiset pelit säveltapailun ja teorian oppitunnilla	37
6 Pedagoginen kokeilu	40
6.1 Pedagogisen kokeilun ensimmäinen vaihe: tiedonkeruu.....	40
6.1.1 Teeman valinta.....	40
6.1.2 Aiheen ajankohtaisuus	41
6.2 Toinen vaihe eli pedagogisen kokeilun suunnitelma	42
6.2.1 Pedagogisen kokeilun päätavoite.....	42
6.2.2 Työni pääajatus.....	43
6.2.3 Pedagogisen kokeilun hypoteesin rakentaminen	44
6.2.4 Tutkimusmenetelmän suunnitelma.....	45
6.3 Kolmas vaihe eli didaktisen kokeilun toteuttaminen	47
6.3.1 Teorian harjoitukset.....	48
6.3.2 Rytmisanelu	51
6.3.3 Ryhmän jäsenten roolit tehtävien suorittamisen aikana	53
6.3.4 Neljäs vaihe eli pedagoginen kokeilun analyysi	55
7 Pohdinta	59
Lähteet.....	60

Liitteet

Liite 1 Dunnin & Prasnigin Oppimistyylianalyysi

Liite 2 Pyyntö Joensuun konservatorion rehtorille

Liite 3 Kysely

1 Johdanto

Nykypedagogiikassa on keskeistä tutkijoiden ja psykologien pyrkimys löytää keinoja tehostaa oppimista. Nykymenetelmien pitäisi auttaa oppijaa kehittämään kiinnostustaan oppimateriaaliin osallistumalla aktiivisesti oppimisprosessiin. Tehokas oppiminen ja oppijan aktiivisuus ovat suoraan yhteydessä toisiinsa. Opettajan tärkein tehtävä on siis järjestää oppimisprosessi, jossa on edellytykset tehokkaalle oppimiselle ja oppijan persoonallisuuden kehittymiselle.

Vuonna 2008 varsin pitkän työkokemuksen jälkeen Venäjällä pääsin Joensuussa ammattikorkeakouluun, musiikin koulutusohjelmaan opiskelemaan teoriaa ja musiikin historiaa. Päädyttyäni 20 vuoden tauon jälkeen takaisin opiskelemaan sain mahdollisuuden täydentää tietojani ja oppia uutta. Tämän opinnäytetyön teeman valintaan vaikuttivat tietysti oma opiskelukokemukseni, opetusharjoittelu, tutustuminen koulutusjärjestelmään opettajan työssä konservatoriossa, päivittyvä työkokemus ja halu soveltaa uutta tietoa käytäntöön. Halusin ehdottomasti päästä edelleen soveltamaan saamani arvokasta tietoa ja kokemusta. Pedagogiikan opiskelussa tutustuin uuteen teoriaan, näkemyksiin ja tutkimukseen, mikä vaikutti tämän työn tutkimuskirjallisuuden valintaan.

Sain myös tutustua teoreettikkokollegojen kokeiluihin osallistuessani Klaavi-hankkeeseen Pielisen Karjalan musiikkiopiston, Kuhmon musiikkiopiston, Keski-Karjalan musiikkiopiston sekä amk:n opettajien ja opiskelijoiden kanssa vuonna 2010. Hankkeessa kehitettiin musiikin teoria- ja säveltapailuaineiden ja musiikkitiedon opetusmenetelmiä ja luotiin sitä varten sähköinen oppimateriaalipankki. Osallistuminen Mupe-seminaariin Kolilla syyskuussa 2012 vahvisti opinnäytetyön aiheen valintaa. Tuossa seminaarissa teorian opettajat jakoivat uusia ajatuksiaan ja kehitelmiään keskusteluissa, avoimissa keskustelutilaisuuksissa, työpajoissa, seminaareissa ja avoimilla tunneilla.

Opinnäytetyöni pohjana on ryhmätyön ajatus. Ryhmätyötä sovelletaan nykyisin menestyksekkäästi kaikessa ihmisten toiminnassa, myös pedagogiikassa. Opettajat ovat alkaneet rohkeasti käyttää ryhmätyötä myös musiikin opetuksessa, jossa soiton opetuksessa on enimmäkseen käytetty yksilöopetusta. Kirjoitin

ensimmäisen kerran ryhmätyömenetelmistä teorian ja säveltapailun opetuksessa työssäni Erilainen tapa oppia vuonna 2011. Sitä varten tekemäni pieni tutkimuskokeilu oli tavallaan ennakkovaihe tätä työtä varten. Kokeilusta tuli sekä myönteisiä että kielteisiä tuloksia.

Uutta tutkimusta valmistellessani olen lukenut perusteellisemmin teoreettista kirjallisuutta opinnäytetyöni aiheeseen liittyen. Uuden pedagoginen kokeilun tein lukuvuoden 2012 - 2013 aikana musiikin perusteen 2/3 ryhmässä Joensuun konservatoriossa. Se perustui kahteen teemaan: rytmisävel ja teoriaharjoitukset. Näitä teemoja käsiteltiin sekä perinteisin menetelmin että pari- ja ryhmätyönä. Tässä tutkimuksessa on kaksi avainkysymystä:

- 1 Miten pari- tai ryhmätyömenetelmä vaikuttaa oppilaan oppimistuloksiin?
- 2 Miten nuo menetelmät vaikuttavat itse oppilaaseen?

Lopuksi pohdin tarkemmin valittujen teemojen tuloksia menetelmän jatkokehittelyn kannalta.

2 Opettajan ammatista

2.1 Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuuri

Nykyinen kehitys yhteiskunnassa ja sen sosiaaliset ja taloudelliset muutokset sekä tietotekninen kehitys lisäävät varmasti muutospainetta opettajan ammattia kohtaan sekä nyt että tulevaisuuden työelämässä. Esimerkiksi Olli Luukkainen kirjoittaa kirjassaan *Opettajan matkakirja tulevaan*:

Opettaja tuntee oman alansa, ottaa vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä, osoittaa kriittisyyttä ongelmien ratkaisussa sekä käyttää hyödykseen työstään saamaansa palautetta. Tällaisen opettajan asiantuntemusta arvostetaan niin kollegojen kuin muidenkin asiantuntijoiden keskuudessa. Ammatin laaja-alainen asiantuntijuus edellyttää muun muassa syvällistä sisältötiedon tuntemusta sekä ajattelutaitoja ja ammatillista kehittymistä. (Luukkainen 2005, 25.)

Luukkaisen (2005, 25) mukaan rohkeat ja käytännössä kokeillut ajatukset edistävät opettaja-ammattilaisen persoonallisuuden kasvua, mikä on määrätietoisien ja kehittyvän pedagogiikan perusta. Luukkainen (2005, 25–26) siteeraa Karia (1999), jonka mukaan ”uuden koulun” opettajat:

1. ovat innostavia oppimisen prosessoijia
2. tahtovat jatkuvasti edistyä opettajuudessa omia persoonallisia vahvuuksia voimistaen
3. hallitsevat oman elämäntilanteensa ja kykenevät auttamaan muita sen hallinnassa
4. kykenevät ratkaisemaan ennalta arvaamattomat ongelmat luovasti
5. näkevät erilaisuuden yhteistyön voimavarana
6. välittävät myönteistä ihmiskäsitystä.

Päivi Tynjälä (2004, 178) määrittelee artikkelissaan ”Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa” asiantuntijuuden ilmiönä seuraavasti: ”Asiantuntijuus ei siis ole pelkästään tietämistä ja asiaan tuntemista, vaan se on myös korkeatasoista osaamista sekä oman toiminnan ohjaamista”. Samassa artikkelissa hän tarkastelee asiantuntijuutta kolmesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta: kognitiivisesta näkökulmasta, osallistumisnäkökulmasta ja tiedon luomisen näkökulmasta. Tynjälä kirjoittaa, että aloitteleva pedagogi aloittaa tietysti tutkimuksensa ”reuna-alueilta”. Opettamisen kyky voi kehittyä edelleen vain käytännössä, samoin opettaja-tutkijan oma persoonallisuus. Kokeneen opettajan tilanne on toisenlainen. Kognitiivisesta näkökulmasta ammattilaisen asiantuntijuus

koostuu teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä, kokemuksellisesta tiedosta ja itsesääätelytiedosta. Kognitiivisen näkökulman voi tarkemmin sanoa koostuvan seuraavasti:

1. Faktuaalinen tieto: oppimista, kehitystä ja opettamista koskeva tietoa, samoin kuin koulutusjärjestelmän, koulutuspolitiikan ja yhteiskuntaan liittyvää yhteistieto.
2. Käsitteellinen tieto: tieto erilaisista opetuskäsityksistä ja menetelmistä eli tietoa siitä, miten tiettyjä sisältöjä voidaan opettaa, minkälaisia käsityksiä oppilailla on näistä sisällöistä ja minkälaisia oppimisvaikeuksia näiden oppimisen liittyy.
3. Proseduraalinen tieto: kokemuksen kautta hankittua käytännöllistä tietoa eli know-howta. Monesti puhutaankin käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta tai osaamisesta ja taidosta.
4. Äänetön eli intuitiivinen tieto: intuition kaltainen tieto kuvataan usein omana erillisenä asiantuntijuuden elementtinä. Intuitiiviset tiedot ovat tarpeen erityisesti ongelmien ratkaisemisessa.
5. Metakognitio, reflektiivinen tieto: reflektiivisyyttä, toisin sanoen itsesääätelytietoa. Tämä tietämys liittyy asiantuntijan omaan ja laajemmin ymmärrettynä myös kollektiiviseen toimintaan, jossa kriittinen reflektio ulotetaan koko ammattikäytäntöön. (Tynjälä 2004, 177.)

Pohtiessaan artikkelissaan asiantuntijuutta osallistumisnäkökulmasta, Päivi Tynjälä (2004, 181) ottaa esille opettajan työkuulttuurin kysymyksen. Kun opettaja liittyy työyhteisöön, hän ei voi jäädä sen ulkopuolelle oppilaitoksessa. Tässä Tynjälä viittaa kanadalaiseen tutkijaan Andy Hargreavesiin (1994), joka esittelee viisi nykyisen opettajan työkuulttuurin mallia. Työkuulttuuri vaikuttaa varmasti opettajan persoonallisuuden muotoutumiseen työyhteisössä ja hänen työnsä tuloksiin.

Ensimmäinen malli on individuaalinen, yksilöllinen opetustyökuulttuuri. Tässä mallissa opettajan toimii itse muokkaamansa ohjelman mukaan, joka eroaa muiden saman aineen opettajien ohjelmista. Tässä työkuulttuurin mallissa on etuja ja haittoja. Opettajalle tämä saattaa olla paras tapa saada keskittyä oman aineensa opettamiseen. Kriittisiä huomautuksia ei tietenkään tule paljoa, mutta parannuksia ja tukea ei ehkä tule ollenkaan. (Tynjälä 2004, 183.)

Toinen menetelmä on ensimmäisen vastakohta, kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri. Siinä työskentely on kiinteästi sidoksissa työstettävien teemojen kehittämiseen, niiden kokeilemiseen ja tulosten arviointiin opettajakollegoiden kiinteässä yhteistyössä. Tynjälä (2004, 183) kirjoittaa tästä menetelmästä näin: ”Opettajat voivat yhdessä toteuttaa integroituja opetuskokonaisuuksia ja tiimiopetusta, seurata toistensa opetusta ja antaa palautetta, tehdä kollaboraatiivista toimintatutkimusta, käydä epävirallisia keskusteluja jne.” Tämän työskulttuurin haittana on teemojen spontaani valinta. Menetelmä ei siksi kehitä koko opetusohjelmaa eikä tasaisesti johda pysyvään parantamiseen.

Kolmas menetelmä eroaa toisesta siinä, että työtoverit valitsevat eri teemat käsiteltäviksi ottamalla huomioon koko ohjelman kehittämisen. Kehittämistä tehdään yhdessä sovittuina aikoina. Tynjälä (2004, 183) kuvailee: ”Teennäinen kollegiaalisuus on myös muodollista ja tiettyyn aikaan ja paikkaan, esimerkiksi virallisiin kokouksiin sidottua”

Neljättä menetelmää kutsuu balkanisaatioksi. Nimi liittyy Jugoslavian vapautusliikkeeseen, jossa erilliset ryhmittymät suorittivat samaa tehtävää yhtä aikaa.

Balkanisoituneessa opetuskulttuurissa esimerkiksi suurten oppilaitosten eri aineiden opettajat eristäytyvät omiksi ryhmikseen ja muodostavat keskinäisiä kuppikuntia. Niillä on taipumus muuttua pysyviksi, eikä liikkuvuutta ryhmien välillä tueta. Koulutyön ja opetuksen kehittämisen kannalta tällainen klikkiytyminen voi olla haitallista. (Tynjälä 2004, 183.)

Viidettä tapaa Hargreaves nimittää liikkuvaksi mosaiikiksi. Samoin kuin edellisessä menetelmässä, tässäkin työskulttuurissa on ryhmien yhteisvaikutusta. Perustava ero on siinä, että eri ryhmien edustajat voivat toimia erilaisissa aineiden välisissä projekteissa. Nämä ryhmät ovat pikemminkin projektiluonteisia. Ne liittyvät erilaisiin koulun kehittämistehtäviin tai hankkeisiin. Tynjälä (2004, 184) kuvailee ryhmiä näin: ”Ne muodostavat monimuotoisia ja dynaamisia kollegiaalisia verkostoja, jossa ajatusten vaihto voi synnyttää uudenlaisia ratkaisuja koulutyön ongelmiin”. Kaikissa viidessä työskulttuurissa opettaja voi kehitellä ideoitaan ja kokeilla niitä käytännössä.

Määritellessään kolmatta näkemystä asiantuntijuudesta, Tynjälä (2004, 174) kirjoittaa: ”Tiedon luomisen näkökulma nähdään olennaisena koulutuksen, ope-

tuksen ja opettajan profession kehittämisen kannalta”. Luova tapa lähestyä koulutuksen aikana saatua tietoa on opettajalle varmasti hyödyksi, kun hän ratkaisee oppimisprosessin ongelmia. Artikkelissa käsitellään kahta tällaista ratkaisutapaa. Ensimmäinen tapa on ratkaista konkreettisia ongelmia, jotka liittyvät konkreettiseen oppilaaseen. Toinen tapa on ratkaista ongelma kollegoiden kanssa ja nykyisten teorioiden ja opetusmenetelmien pohjalta. Tällöin opettaja ratkaisee ongelmia ja ”tutkiskelee kriittisesti uusia tuulia ja soveltaa niitä omaa kokemustaan hyödyntäen, kehittää jatkuvasti uutta persoonallista tietoa, jota hän työssään tarvitsee” (Tynjälä 2004, 185). Juuri opettajien yhteinen tutkiva, käytännöllinen ja luova toiminta on perusta opetusprosessin ja opettajan työn onnistumiselle.

2.2 Opetussuunnitelma sekä ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitykset

Nykyaikaisesta pedagogiikasta on paljon tietoa. Tietoa voi kerätä eri maista ja maanosista. Näistä pedagogit sekä psykologit tekevät kukin omia tutkimuksiaan ja johtopäätöksiään. Tutkimusten tuloksina tulee ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksiä, jotka ovat toisistaan riippuvaisia. Tästä kasvaa monikulttuurinen tietoa pedagogiikasta. Tämän päivän opettajan täytyy seurata tätä tietoa, pysyä ajan tasalla ja olla tietoinen kasvatopsykologiasta. Nykyaikaisessa pedagogiikan didaktiikassa on tärkeä nyky-yhteiskunnassa, jossa oppimisen merkitys korostuu koko ihmisen elinajan.

Ihmiskäsitys on perusta opetukseen ja kasvatukseen. Modernimmat kasvatuksen didaktikat painottavat, että jokainen ihminen on arvokas ja ainutkertainen. Jokaisella ihmisellä on oikeus elämään ja ihmisarvoiseen työhön sekä tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin opiskella. Nykyaikainen opettajan ihmiskäsitys korostaa opiskelijan roolia aktiivisena toimijana, joka on halukas oppimaan ja kehittymään. Tämän päivän opiskelija on persoona, joka haluaa tehdä opiskelusaan yksilöllisiä valintoja ja vaikuttaa itse omaan oppimiseensa sekä osallistua täysimääräisesti yhteistyöhön. Muiden yksilöiden erilaisuus on hyväksyttävä ja kunnioitettava erilaisten oppijain näkemyksistä piittaamatta. Tutustuin Mikko Anttilan kirjaan Musiikkiopetuspedagogiikan teoria ja käytäntöä. Hän kirjoittaa ihmiskäsityksestä musiikkipedagogiikasta seuraavaa:

Musiikkikasvattajan ihmiskäsityksestä nousevan suhtautumisen oppilaisiin voi olettaa vaikuttavaan myös oppilaiden motivaation ja toiminnan laatuun sekä sitä kautta koko opetuksen onnistumiseen. Jos opettaja ei hyväksy oppilaidensa erilaisia persoonallisuuksia, kulttuureita ja jopa preferenssejä, opettaminen jää helposti opettajakeskeiseksi, jolloin opetuksen onnistumista uhkaavat monet vaarat (ks. Laine 2000, 76- 77). Tällaisessa tilanteessa oppilaat vieraantuvat koulusta, eivätkä musiikkitunnit ja niillä opiskeltavat asiat tule lähelle oppilaita. (Anttila 2004, 22.)

Pedagogiikan muutos on jatkuvaa. Tiedonkäsityksellä tarkoitetaan koulun opetuksen taustalla olevaa käsitystä siitä, mitä tieto on ja miten se syntyy. Tieto muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Nykyisessä oppimiskäsityksessä uusi tieto rakentuu vanhan tiedon pohjalle. Opiskelija järjestää itse omassa mielessään opiskelemiaan tiedostoja ja rakentaa niistä omia tulkintojaan. Opettamista ja oppimista ohjaavat käsitykset ovat vuosien varrella muuttuneet. Entisessä, behavioristisessa opetuskäsityksessä oppimiskäsitys oli ulkoisen tiedon siirtämistä opettajalta oppilaalle. Opettajan rooli oli tiedon antaminen ja tehtävien tarkistaminen. Tieto paloiteltiin sopiviin pieniin tehtäviin, jotka systemaattisesti vuodesta toiseen siirrettiin oppilaiden päihin. Opetettava tieto oli määritelty ennalta opetussuunnitelmissa. Opettajilla oli vastuu oppijoiden oppimisesta, näin opiskelijan tehtävänä oli oppimateriaalin lukeminen ja muistaminen. Oppijan oma tahto, tavoitteet ja toiminnalliset tehtävät jäivät tekemättä. Oppilaille hyvästä oppimisesta palkittiin ja huonosta rangaistiin, kuitenkin opiskelijan rooli oli passiivinen.

Nykyaikaisessa pedagogiikassa on katsottu oppimista hieman eri näkökulmista niin, että oppilaat itse aktiivisesti konstruoivat omaa tietämystään. Konstruktivisessa oppimisessa oppilaan ja opettajan välinen kommunikaatio on tärkeää, koska opettajan rooli kuuluu monipuolisten oppimisympäristöjen luominen oppimismateriaaleista, tuesta ja oppimisen taitojen opettamisesta huolehtiminen. Varsinainen oppiminen on kuitenkin oppilaan omilla ehdoilla oppimista. Opettaja on myös auttaja, tukija ja monipuolinen kehittäjä.

Konstruktivinen oppimisnäkemys ei kuitenkaan ole yhtenäinen oppimisteoria, siellä se sisältää useita oppimisnäkemymiä. Konstruktiviseen oppimisnäemyksen yhteydessä puhutaan yleisesti myös kognitivismistä, yksilökonstruktivismistä (metakognitiivismistä) ja sosiokonstruktivismistä.

1. Konstruktiivisessa opetuksessa ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen. Kognitiivisessa opetuskäsityksessä tieto rakentuu aktiivisessa prosessissa. Opettajan täytyy tietää oppijan aikaisemmat tietorakenteet ja tehdä opetusunitelma sen pohjalta. Opettajan rooli on perustella asiat luonnollisesti, loogisesti ja mahdollisimman hyvin ja ohjata tiedon konstruointiprosessia.
2. Yksilökonstruktivismissa opetuksessa oppiminen tapahtuu erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa ja vertaisryhmien kanssa. Anttilan (2004, 27)mukaan: ”Yksilökeskeisen konstruktivismin näkemystä oppimisesta selvittävät sen keskeiset käsitteet: skeema, assimilaatio (sulautuminen), akkommodaatio (mukauttaminen).”
3. Sosiokonstruktivismissa on tärkeää, että tieto rakentuu sosiaalisesti muiden kanssa yhteistyössä. Opiskelijat vastaavat omasta opiskelustaan ja ovat yhteistyöhaluisia.

Sosiokonstruktivismissa oppiminen on sosiaalinen ilmiö, jossa tietoa käsitellään yhteisön ja kulttuuriin tasolla.

Musiikinopettajalle sen sijaan lienee helpompaa ymmärtää, että monet asia, erityisesti asioiden merkitykset, musiikillisissa tiedoissa ja taidoissa ovat kulttuurisidonnaisia ja siten erilaisia eri musiikkikulttuureissa ja jopa yksittäisillä oppilailla (Anttila 2004, 28).

Opettajan rooli on järjestää kaikille oppijoille sellainen oppimisympäristö, jossa on mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden kanssa. Opiskelijat esittelivät ajatuksiaan toisille ja osallistuvat yhteisiin oppimisprosesseihin. Nykyään puhutaan myös realistisesta opetuksesta. Realistisessa opetuskäsityksessä keskeinen tavoite on todellisuuteen sitoutuva oppiminen.

Realistisen opetuksen tarkoituksena on aktivoida opiskelija älyllisesti niin, että hän saavuttaa ymmärryksen siitä, miten jokin asia todellisuudessa on. On olemassa monia eri tapoja, miten saadaan oppija älyllisesti aktiiviseksi. Opettajan on esittävä kuhunkin tilanteeseen sopiva menetelmä, joka tilanteen lisäksi sopii juuri kyseiselle oppijalle.

Realistinen lähestymistapa ei tarjoa opetuksen kysymyksiin yhtä ainoaa mekaanista vastausta, vaan eri tilanteissa ja erioppilaiden kohdalla tarvitaan erilaisia opetuksellisia lähestymistapoja (Puolimatka 2002, 293).

Itselläni on kokemusta behavioristista oppimiskäsityksestä nuorena sekä nykyisestä konstruktivistisesta opetuksesta. Oppimiskäsitykseni pohjalta pidän tärkeinä opettajan ja oppilaan yhteistyötä, vuorovaikutukseen tähtääviä opetusjärjestelyjä sekä monipuolista opetusta.

2.3 Onnistuvan oppimisen ja opetuksen salaisuus

Jokaisella on kyky oppia, mutta vain harvat hyödyntävät sitä täysin. Miksi näin on? (Prashnig 2000, 107).

Jokaisella ihmisellä on sormenjälkien lailla oma, henkilökohtainen oppimis-, ajattelu- ja työskentelytyyli. Prashnig määrittelee oppimistyyli näin:

Oppimistyyllillä tarkoitetaan sitä tapaa, jolla ihmiset keskittyvät uuteen ja vaikeaan tietoon sekä omaksuvat, käsittelevät ja säilyttävät sitä muistissaan. Työskentelytyyli määritellään tavaksi, jolla työelämässä olevat ihmiset omaksuvat ja muistavat uudet ja vaikeat asiat, miten he ajattelevat ja keskittyvät ja tekevät päivittäisiä työtään sekä ratkovat ongelmia. (Prashnig 2000, 29.)

Nykyisessä yksilöllisyyttä painottavassa pedagogiikassa opettajan päätehtävä on löytää jokaiselle opiskelijalle henkilökohtainen oppimistyyli.

Tieto erilaisista oppimistyyleistä auttaa opettaja luomaan moniaistisen oppimisympäristön, jossa otetaan mahdollisimman hyvin huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Opettajat voivat tehostaa opetusstrategioitaan hyödyntämällä oppilaiden erilaisuutta ja erilaisia tyyliä. (Prashnig 2000, 107.)

Oppimistyylianalyysi on opettajalle tärkeä väline, jonka avulla hän laajentaa käsitystään jokaisen opiskelijan mahdollisuuksista paremmin kuin pelkkään kognitiiviseen ja intellektuaaliseen analyysiin perustuen (Prashnig 2000, 133). Yksilöllisestä oppimistyylistä tuli Kenneth ja Rita Dunnin tutkimuksien pääkohde 1960-luvun lopulla. Dunnin & Dunnin-malli laadittiin huonosti opinnoissaan menestyvien lasten avuksi. Prashnigin mukaan näitä tutkimuksia täydennettiin ja tarkennettiin 1970-luvulla. Tutkijat huomioivat eri-ikäiset oppijat ja laativat kaksi versiota: LSI (Learning Styles Inventory) tehtiin koululaisille ja PEPS (Productivity Environmental Preferens Survey) aikuisopiskelijoille. (Prashnig 2000, 44.)

Aivan kuten aikuisilla, myös lapsilla ja nuorilla on omia oppimisen, keskittymisen ja tiedon käsittelyyn liittyviä mieltymyksiä, mutta aikuisten tyyli-mieltymyksistä poiketen lasten oppimistyylien piirteet muuttuvat ja kehittyvät lasten kasvaessa. Siksi voidaankin sanoa, että oppimistyyliprofiili on

eräänlainen tilannekatsaus, joka paljastaa sekä pysyviä että jopa päivittäin muuttuvia tyylin piirteitä. (Prashnig 2000, 111–113.)

A-L. Leino ja J. Leino siteeraavat K. ja R. Dunnin oppimistyyli tutkimusta, joka sisältää yksilön mieltymykset erilaisiin opiskeluoloihin, personalallisuuden kuvauksen, fysiologiset tarpeet sekä tyypillisiä tapoja tehdä havaintoja ja käsitellä niitä. Opiskelijoiden oppimistyyliin vaikuttavat tutkijoiden mukaan pääasiassa seuraavat tekijät:

- opiskelun olosuhteita kuvaavat tekijät (ympäristö, äänet, valaistus, lämpötila, sisustus)
- emotionaaliset tekijät (motivaatio, kestävyys, vastuu, opetuksen strukturointi)
- sosiologiset tekijät (ryhmässä työskentely, yksin työskentely, pienryhmä, auktoriteetti, vaihteleva ryhmitys)
- fysiologiset tekijät (havainnointi, ravinnon tarve, ajankohta, liikkumismahdollisuus)
- psykologiset tekijät (analyttinen/ kokonaisvaltainen, aivopuoliskopreferenssi, harkitsevuus/ impulsiivisuus). (A-L Leino & J. Leino 1990, 42.)

Oppimistyylianalyysin tutkimukset, joihin myös Barbara Prashnig itse osallistui, perustuvat aiempiin tutkimustuloksiin ja laajenivat kahdelle alueelle: sensoriselle ja oikean/vasemman aivopuoliskon hallitsevuutta käsittelevälle alueelle (Prashnig, 2000, 46). Aivopuoliskoja tutkimustulokset osoittivat, että ”tyypilliset vasemman aivopuoliskon käyttäjät haluavat opiskella ja työskennellä ympäristössä, joka on hiljainen, kirkkaasti valaistu ja muodollisesti kalustettu ja järjestetty. He eivät tarvitse välipaloja, ja he oppivat ja työskentelevät parhaiten yksinään tai jonkun auktoriteetin seurassa.

Tyyppimillisimmät oikean aivopuoliskon käyttäjät haluavat puolestaan ympäristön, jossa on ”häiriötekijöitä”: melua tai musiikkia, hämärät valot, vapaamuotoinen tila, välipaloja, liikkumista ja toisten kanssa seurustelemista työn ja keskittymisen aikana Prashnig (2000, 41).

Prashnig (Emt.) jatkaa, että tutkijoiden johtopäätösten mukaan luokissa pitää olla hyvät opiskeluolosuhteet muillekin, kuin vasemman aivopuoliskon käyttäjille.

Jos opettajat ymmärtävät aivoissa tapahtuvia oppimisprosesseja ja sen myötä hyväksyvät oppimistarpeiden ja ihmistenkin erilaisuuden, päästään parempiin opetuskäytäntöihin ja uusien opetusvälineiden sekä uusien luokkahuoneen hallintakeinojen käyttämisen. Oppilaille ja opiskelijoille omien ainutlaatuistenaivotoimintojen ja oppimistyylien tunteminen antaa itsevarmuutta, johtaa parempiin suorituksiin ja pysyvään onnistumiseen oppimisessa. (Prashnig 2000, 81.)

Ihminen kohtaa ympäröivää maailmaa aistiensa avulla. Me voimme kuulla, nähdä, tuntea, maistaa ja haistaa ympäristöämme.

Tiedon omaksumiseen, muistiin ja oppimiseen vaikuttavat ihmisen kuu-
desta aistista eniten neljä seuraavaa: näkö-, kuulo-, kosketus- ja liikeaisti.
Teknisin termein aisteja voidaan kutsua visuaalisiksi, auditiivisiksi, taktillisiksi ja kinesteettisiksi modaliteeteiksi tai aistimieltymyksiksi. (Prashnig 2000, 191.)

Aistit kehittyvät jokaisella omaan tahtiin. Aluksi lapset ottavat vastaan ja opettelevat kaikkea uutta oman kokemuksensa kautta kinesteettisesti, mikä tarkoittaa koko kehon osallistumista tiedon omaksumiseen ja perustaitojen oppimiseen. Seuraavaksi kehittyy taktillinen modaliteetti. Lasten pitää saada kosketella kaikkea, mikä heitä kiinnostaa. Tässä toisessa vaiheessa uuden ja tuntemattoman opiskelu voi tapahtua itsenäisesti tai yhdessä muiden ihmisten kanssa. Kahdeksan vuoden iässä alkaa vahvistua näön käyttö. Nimenomaan näkemällä oppiminen on tälle ikäkaudelle tyypillistä. Noin yhteentoista ikävuoteen mennessä kehittyy auditiivinen modaliteetti. Tässä iässä lapsi pystyy erottelemaan kuulemastaan pääajatuksen ja painamaan sen mieleen. Kun opettaja tietää oppilaidensa yksilölliset ominaisuudet, se auttaa häntä laatimaan opetussuunnitelmia ja valitsemaan didaktisia materiaaleja. Opettaja voi tunnilla esitellä opiskeltavia asioita käyttäen kaikkia aistikanavia: näkö-, kuulo- ja kinesteettistä kanavaa. Alakoulussa lapsille on tyypillistä kinesteettinen ja taktillinen modaliteetti. Huomattavasti vähemmän on lapsia, joilla tärkein on visuaalinen ja auditiivinen modaliteetti. Korkeakoulu- ja aikuisopiskelijat ottavat vastaan uutta materiaalia näkemällä ja kuulemalla. (Prashnig 2000, 191–193.)

Auditiiviset oppijat oppivat kuuntelemalla. Visuaaliset analyytikot, jotka käyttävät vasenta aivopuoliskoa ja ajattelevat jaksottaisesti ja reflektiivisesti, näyttävät muistavan sanat ja numerot paremmin kuin vastineensa visuaaliset holistikot, jotka puolestaan muistavat paremmin kuvat piirrokset, graafisen esityksen ja symbolit ja käyttävät oikeaa aivopuoliskoa ja luovia ja satunnaisia ajattelutyyliä. Taktilliset oppijat muistavat sen, mitä koskettavat, tunnustelevat tai käsittelevät. Kinesteettiset oppijat oppivat ja muistavat koko kehoon kohdistuvien aktiviteettien avulla. (Prashnig 2000, 193–197.)

Opiskelijan oppimis- ja kasvamisprosessissa hankkimien ominaisuuksien kehittymiseen vaikuttavat tietenkin yksilön synnynnäiset ja biologiset ominaisuudet.

oppimistyyli-malli, johon TTA¹, OTA² ja OPETA³ perustuvat, on ainoa menetelmä, joka sisältää biologiset ja koko elämän ajan suhteelliset vakioina pysyviä tieteellisesti tutkittuja oppimis- ja työskentelytyylin piirteitä (Prashnig 2000, 43).

Oppimisprosessi, jossa huomioidaan biologiset piirteet, mahdollistaa sen, että opiskelija voi paremmin keskittyä opiskeltavaan ainekseen, menestyä paremmin opinnoissaan ja nauttia suorituksistaan (Prashnig 2000, 45). Dunnin ja Prashnigin tutkimustulosten pohjalta on kehitetty oppijoiden ikäryhmäjako: 6-12-vuotiaat (Junior) ja 12–16/17-vuotiaat oppilaat (Senior). Oppimistyyli-analyysi koostuu 49 yksilöllisestä piirteestä, jotka liittyvät kuuteen pyramidimaisesti nousevan perusalueeseen. Ensimmäiset neljä aluetta näyttävät määräytyvän geneettisesti tai biologisesti, ja kaksi viimeistä ovat ehdollistuneita tai opittuja. (ks.Liite 1).

Oman henkilökohtaisen oppimistyylinsä voi määritellä esimerkiksi oppimistyyli-testillä, joita löytyy Internetistä. Testitulosten pohjalta määräytyy henkilökohtainen profiili. ”Kaikki VOIVAT oppia, mutta oppivat eri tavoilla ”(Prashnig 2000, 79).

Oppimistyyli-analyysin suuri hyöty on siinä, että oppilaat oppivat tuntemaan oman oppimistyylinsä ja niiden vaikutukset koulussa menestymiseen ja epäonnistumiseen, mutta tärkeää on myös se, että opettajat tuntevat oppilaidensa oppimistyyliä, jotta he pystyisivät muuttamaan opetustapojaan parempaan suuntaan (Prashnig 2000, 125).

Prashnig (2000, 203) suosittelee, että testit toistetaan kahden vuoden välein, jotta nähdään, mihin suuntaan opiskelija kehittyy. Näitä oppimistyyli-testejä on tehty pedagogisissa opinnoissa. Jokainen opettaja on samalla lailla yksilöllinen persoona, yhdistelmä synnynnäisiä ja hankittuja ominaisuuksia. Jotta stressiltä ja yhteisymmärryksen puutteelta vältytään, opettajan pitää tuntea oma oppimistyyli, että hän pystyy järkevästi hallitsemaan luokkatilanteen ja järjestämään oikein oppimisprosessin. (Prashnig 2000, 211.) Opetusmekanismi toimii loistavasti opettajan ja oppilaan välillä silloin, kun ”tyylit sopivat yhteen tai kun opettaja käyttää opetusmenetelmiä joustavasti” (Prashnig 2000, 265).

¹ TTA = työskentelytyyli-analyysi

² OTA = oppimistyyli-analyysi

³ OPETA = opetustyyli-analyysi
(Prashnig 2000, 33).

Opettajat toimivat omassa työssään tämän tiedon pohjalta, kun he:

- neuvovat oppilaita käyttämään oppimistyylien vahvoja alueita itsenäisesti kotona, koulussa tai työelämässä.
- antavat aina visuaalisia, auditiivisia, taktillisia ja kinesteettisiä vaihtoehtoja ohjeistaessaan työskentelyä.
- laativat tuntisuunnitelmat ja järjestävät tehtävät ja harjoitukset sellaisiksi, että jokainen oppilas tuntee olonsa varmaksi ja turvalliseksi, että oppilaita opetetaan heidän omilla oppimistyyleillään suurimman osan ajasta, mutta että heidän joustamiskykyään myös aika ajoin kokeillaan.
- käyttävät sekä holistisia että analyyttisiä aivotoiminnan tyyliä oppimiseen ja itseilmaisuun (oikean ja vasemman aivopuoliskon käyttäjät)
- opettavat uudet asiat kaikkien aistien, tunteiden ja konkreettisten kokemuksen avulla
- auttavat oppilaita ymmärtämään omat oppimistyykinsä ja hyväksymään sen, että kaikki tyylit ovat normaaleja, oikeita ja yhtä arvokkaita.
- opettavat arvostamaan ihmisten mahdollisuuksia, moninaisuutta ja ainutlaatuisuutta. (Prashnig 2000, 83–85.)

Mitä hyötyä on tieteellisestä näytöstä? Ensinnäkin se auttaa ymmärtämään omaa itseään ja ominaisuuksiaan sekä käyttämään niitä oikein. Toiseksi, tieteellinen näyttö todistaa, että ei ole olemassa eikä voikaan olla yhtä ainoa oikeaa tapaa omaksua uutta materiaalia ja vahvistaa sen osaamista. Kolmanneksi, se joka yrittää opettaa tekemään ”kuten minä”, ei ollenkaan ymmärrä, että ei ole olemassa samanlaisia ihmisiä. Juuri nuo sanat voivat olla syynä epäonnistumisille, sillä ne estävät opiskelijaa kehittämästä omia ominaisuuksiaan. Tuollaiset epäonnistumiset aiheuttavat huonoa itsetuntoa, motivaation laskua, stressiä, epävarmuutta ja vaihtelevaa opintomenestystä. (Prashnig 2000, 45–47.)

Millainen sitten on menestyvä oppija? ”Menestyvien ihmisten laji: elinikäiset oppijat” (Prashnig, 2000,31). Nyky-yhteiskunnan kehitysvauhti vaatii kasvavalta sukupolvelta kykyä orientoitua erilaisiin elämäntilanteisiin, tehdä nopeasti päätöksiä eri oloissa, valita syntyviin ongelmiin itsenäisesti ratkaisuja ja kykyä viestiä muiden ihmisten kanssa. Nyky-yhteiskunta edellyttää lisäksi halua kehittää itseään jatkuvasti, hankkia uutta tietoa ja taitoja.

Kun ihmiset tietävät omat voimavaransa ja yksilölliset tyylinsä sekä osaat hankkia tietoa tehokkaasti, heistä tulee luonnollisesti lajinsa tyypillisiä edustajia: omaa tyyliään käyttäviä elinikäisiä oppijoita (Prashnig, 2000,31).

Musiikinopetuksessa omaksutaan paitsi musiikillisia oppimis- ja älyllisiä taitoja, myös kehittää lisäksi tiedostusprosessin kehittyminen: huomiokykyä, muistia ja ajattelua. Jos tämä prosessi ei jokaisella uudella ja entistä vaativammalla tasol-

la kehity, uuden materiaalin omaksuminen vaikeutuu. Voidaan sanoa, että perinteiset opetusmenetelmät eivät ole kyenneet ottamaan tätä huomioon opetussuunnitelmien laatimisessa. Kysymykseen, miksi opettajien ja vanhempien väivannäöstä huolimatta ei läheskään aina onnistuta kunnolla kasvattamaan kyvykästä lasta, ei ole vielä tänäkään päivänä vastausta. Voidaan sanoa, että kykyjen kehittäminen (siis oppilaan kaikkien mahdollisuuksien laadullinen ja määrällinen muuttaminen) onnistuu vain, jos oppilas itse alkaa sitä haluta. Samoin on lapsen opintomenestyksen vuoksi tärkeää, että opettajilla ja vanhemmilla on tietoa lapsen psykologisista ominaisuuksista ja kykyä kehittää niitä oikeaan suuntaan.

Jos oppilaita rohkaistaan opiskelemaan omalla tavallaan ja hyödyntämään omia tyyli mieltymyksiään ja taipumuksiaan, he tavallisesti innostuvat opiskeltavasta asiasta ja heistä voi todella tulla elinikäisiä oppijoita. Ihmiset oppivat myös hoitamaan ihmissuhteitaan paremmin, sillä ihmisten ymmärtäminen antaa heille parempia vuorovaikutusmahdollisuuksia (Prasnig, 2000, 31).

Mikä on oppimisen ja opetuksen salaisuus? Barbara Prashnig (2000, 31) kirjoittaa: "Onnistuvan oppimisen ja opetuksen salaisuus näyttää siis piilevän oman itsensä ja oman tyylinsä tuntemisessa ja siinä, että tietää oman potentiaalinsa ja asioiden seuraukset. Itsetuntemuksesta saatava hyöty ei ilmene vain oppimisessa, opetuksessa ja opiskelussa, vaan siitä hyöttyy myös muutoinkin henkilökohtaisesti ja ammatillisessa mielessä."

3 Ryhmätyö

3.1 Ryhmän toimiman perusteet

Sosiaalipsykologiassa kutsutaan ryhmäksi määrittelemättömän kokoista joukkoa ihmisiä, jota jokin asia yhdistää jossain paikassa jonakin aikana. Ryhmällä on tiettyjä ominaisuuksia, joita voi myös pitää, joista ryhmän työskentelyn onnistuminen riippuu. Tällaisia voivat olla suhteet ryhmän jäsenten välillä, yhteinen päämäärä, säännöt ja työtehtävien jakaminen. (Niemistö 1999, 16–17.)

Ryhmän kaikki yhteinen toiminta ei ole ennakkoon suunniteltua. Jokainen ryhmän jäsen kokee eri vahvuisia tunteita, mikä vaikuttaa paljon ryhmän muihin jäseniin.

Jäsenten toisiinsa kohdistamat tunteet ja teot saattavat olla tietoisia ja harkittuja, mutta myös ”tahattomia”, aivan kuin vahingossa ilmestyneitä. Kaikkia tekoja ei edes huomata, ja tunteetkin ovat joskus niin epämääräisiä, ettei niistä osaa sanoa, onko kyseessä tunne vai olotila. Nämä eloisat ja usein vaikeasti tavoitettavat ryhmäilmiöt kertovat ryhmän sisäistä voimista, dynamiikasta. (Niemistö 1999, 17.)

Ryhmädynamiikka on käsite, jolla tarkoitetaan niitä prosesseja, jotka tapahtuvat ryhmässä. Ryhmä on ihmisjoukko, jolle on ominaista rajattu määrä jäseniä. He ovat suorassa kanssakäymisessä, joilla on jaetut roolit ja asemat, jotka ovat riippuvaisia toisistaan sekä jakavat päämäärät ja normit. Ryhmän jäsenten keskinäiset suhteet vaikuttavat myös jokaiseen sen jäseneseen niin, että ne rohkaisevat tai estävät osallistumasta ryhmän työhön. Ryhmän jäsenten kesken voi syntyä riitoja. Noita tilanteita voi kutsua episodeiksi, jotka näyttävät, millaisiksi suhteet muodostuvat ryhmässä. (Niemistö 1999, 20.) Riitatilanteiden kesto voi vaihdella. Ryhmän työskentelyn onnistuminen ja epäonnistuminen riippuvat eniten ryhmän jäsenten keskinäisistä suhteista ja ryhmädynamiikasta.

Ryhmäprosessiksi kutsutaan jatkuvia muutoksia ryhmän työskentelyssä. Keskinäiset suhteet, episodit ja ryhmädynamiikka ovat ryhmäprosessin perustekijöitä. Ryhmäprosessin tärkein päämäärä on ryhmän kehittyminen yhdessä tehdyn työn kautta.

Yksi tärkeimmistä kysymyksistä ryhmän työskentelyssä on tietysti tulokset. Ne riippuvat suoraan niistä ilmiöistä, jotka tapahtuvat ryhmän jäsenten välisessä prosessissa:

1. osallistuminen ja viestinnän jakaminen
2. normit ja roolit
3. johtajuus
4. kiinteys
5. ryhmämotivaatio

Kaikki ryhmässä työskentelyn aikana tapahtuvat prosessit, ryhmässä syntyvät ilmiöt ja tulokset taas riippuvat seuraavista tekijöistä:

- ryhmän tarkoitus (perustehtävä, ryhmän tavoite)
- ympäristötekijät (fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, ryhmän asema systeemissä)
- ryhmän jäsenet (ryhmän koko, jäsenten erilaisuus, ryhmän valmiit sisäiset rakenteet). (Niemistö 1999, 21.)

3.2 Ryhmäntavoitteet

Ryhmän toiminnalla on kaksi päämäärä: asia- ja tunnetavoite. Asiatavoite on työn suorittamisesta saatu tulos, joka voi eri ryhmillä tietysti olla erilainen. Molemmat tavoitteet ovat toisistaan riippuvaisia ja erottamattomia. Tunnetavoitteella on kaksi perustetta, psykologinen ja sosiaalinen.

- Psykologinen peruste kertoo henkilökohtaisesta päämäärästä ja sisältä yksilön halun ja mahdollisuuden toteuttaa tarpeitaan.
- Sosiaalinen peruste kertoo ryhmän jäsenten yhteisestä päämäärästä ja sisältä yhteisen halun toimia tavoitteen suunnassa. (Jauhiainen & Eskola 1994, Niemistö 1999, 36.)

Ryhmätyömenetelmää opetuksessaan soveltava ohjaaja ei ole roolissaan sivullinen tarkkailija. Hänen roolinsa on olla ryhmän toiminnan tärkein ohjaaja.

Ohjaajan eli ryhmätyötekijät tehtävänä on ohjausteoillaan suunnata ryhmädynamiikkaa siten, että osallistujat saavuttavat ryhmän kaksoistavoitteen ja toiminnan tarkoituksen. Ohjaaja auttaa osallistujia kehittämään ja oppiman yhteistoimintaa. Tehtävästä vastaaminen on ryhmän toiminnan edellytys, joka voidaan järjestää eri tavoin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 162.)

Seuraavat ulkoiset tekijät ovat ryhmän toiminnan edellytys:

1. Fyysinen ympäristö: esim. lämpötila, valaistus, tila, melu

2. Tila ja aika

Ryhmätyön perustuva koulutus edellyttää tilaa, jossa koulutettavat voivat aktiivisesti osallistua. Täsmällisyys ei ole vanhanaikainen hyve, vaan mielekkään ja turvallisen ryhmätoiminnan ehto. Aikarajojen löystyminen johtaa ryhmärakenteen höltymiseen ja pahimmillaan aiheuttaa kaaosta.

3. Kesto ja kokoontumistiheys eli ryhmän intensiivisyys

Ryhmäkokoontumisen ihannekesto ja kokoontumistiheys riippuu ryhmän tarkoituksesta, joten niiden luettelointi ei taida paljon hyödyttää. Intensii-visyys nostaa esiin ryhmädynaamisia voimia, jota ryhmän perustehtävä hyödyntää.

4. Ryhmän koko

Ryhmän ihannekoko riippuu, kuten moni muukin asia, perustehtävästä. Pienryhmässä yksilöt näyttävät pääsevätkin helpommin esiin, ja ryhmä voi päästä yhdenmukaiseen ja yhteistyökykyiseen toimintaan. Kun ryhmän koko kasvaa, suhteellisesti harvemmat jäsenet osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Ohjaajan vaikeana tehtävänä onkin sietää ryhmän projektioita ja hakea tasapainoa rakenteiden ja ajoittain kaoottisenkin ryhmäprosessin välillä.

5. Ryhmän rajat

Tavoitteellisessa ryhmätyössä on tärkeä sopia rajoista eli ulkoisista rakenteista. Jos rajat eivät ole selvät tai niitä rikotaan, ryhmän toiminta vaikeutuu. Ryhmätoiminnan kannalta on tärkeää säännöllisyys. Ihanneta-pauksessa ryhmä kokoontuu siis tietyssä paikassa, sovittuna aikana ja ryhmän jäsenet ovat tietoisia näistä rajoista hyvissä ajoin ennen ryhmän alkua. (Niemistö 1999, 51–62.)

3.2.1 Yksilö ryhmässä

Koska yksilöt ovat erilaisia, ei voi olla samanlaisia ryhmiäkään. Jokaisella ihmisellä on aivan oma, yksilöllinen tapansa suorittaa annettuja tehtäviä. Siispä kysymys yhteistyöstä ryhmässä on erittäin ratkaiseva.

Yhteistoiminta vaatii ratkaisemaan tavoitteet edellyttämän työnjaon, toimintasäännötön, vallankäytön sekä keskinäisen yhteydenpidon ja hyväksynnän kysymykset: on otettava kantaa rooleihin, normeihin, valtaan, kom-

munikaatioon ja jäsenten välisin tunnesuhteisiin. Suhdejärjestelmät muodostavat näistä jäsenten suhteista ryhmän välttämättömiin ja heidän keskinäisistä suhteistaan. (Jauhiainen & Eskola 1994, 115.)

Ryhmän toiminta riippuu siitä, millainen asennoituminen sen jäsenillä on. Ryhmän jäsenen asennoituminen voi edistää tai estää työskentelyä tai olla sille samantekevä. Sekä jäsenelle itselleen että ryhmän työskentelyn sujumiselle on hyvin tärkeää, että jäsenen asenne on ryhmässä oikea. Suhdejärjestelmän rakentumisen kannalta tärkeimpiä tekijöitä ovat rooli-, valta-, normi-, kommunikaatio- ja tunnesuhteet. (Jauhiainen & Eskola 1994, 116.)

3.3 Ryhmän suhteet

3.3.1 Roolisuhteet

Käsitteenä rooli on abstrakti. Sosiaalipsykologiassa roolin käsite liittyy ihmisen sosiaaliseen asemaan yhteiskunnallisissa ja henkilökohtaisissa suhteissa. Rooliksi voidaan nimittää sellaista käytöstä, jota ihmiseltä odotetaan tietyssä yhteiskunnallisessa asemassa. Ryhmän jäsenen rooliksi voi puolestaan kutsua hänen käytöstään muita ryhmän jäseniä kohtaan tiettyjä tehtäviä suoritettaessa. (Niemistö 1999, 84–85.) Rooli liittyy kiinteästi ihmisen itseilmaisun tunteeseen, jota psykologiassa identiteetiksi.

Minä - identiteetillä tarkoitetaan, että henkilö kokee itsensä samaksi olenoksi, vaikka aika ja tilanteet vaihtuvat, Minä – identiteetin lisäksi henkilöllä on siten joukko osaidentiteettejä, joiden toiminnallinen, ulkoisesti näkyvä vastine on rooli (Niemistö 1999, 94).

Ryhmän jäsenen roolin muotoutumiseen vaikuttaa se, että hänen on osallistuttava yhteiseen toimintaan. Sen aikana yksittäisen tai useamman jäsenen rooli voi muuttua ja sillä voi olla hajottava tai luova luonne. (Niemistö 1999, 95.) Roolien väliset ristiriidat haittaavat jokaisen ryhmän jäsenen työskentelykykyä ja hidastavat ryhmäprosesseja. Roolien välisiä konflikteja voivat aiheuttaa ongelmat ryhmätyön organisoinnissa sekä jäsenien virheellinen toiminta tai ajattelun erot. Ohjaaja voi estää roolien välisiä konflikteja arvioimalla siihen osallistuvien jäsenten väärin valittuja rooleja ja auttamalla niiden vaihtamisessa. Tämä toiminta auttaa muuttamaan ja korjaamaan ryhmän luovaa prosessia. (Niemistö 1999, 104–107.)

Jäsenten valitsemista rooleista muodostuu ryhmäprosessin dynamiikka. Jokaisen ryhmän roolidynamiikka on koko ryhmän menestyksen takana. Jokainen ryhmän prosessiin osallistuva jäsen valitsee oman roolinsa yksilöllisesti. Ryhmäprosessin osallistuvien roolit vaikuttavat jokaiseen jäseneen erikseen. Ryhmän roolien keskinäiset suhteet osoittavat, millainen jäsenen asennoituminen on suhtautumisessa muihin ryhmän jäseniin. Suhtautuminen voi olla kahdenlaista: reaktiivista tai proaktiivista. Reaktiivinen suhtautuminen ilmenee niin, että jäsen hankaloittaa muiden jäsenten osallistumista ryhmän prosesseihin. Proaktiivinen suhtautuminen näkyy aktiivisena osallistumisena ryhmän prosesseihin. Roolien väliset suhteet ovat kiinteä osa ryhmän suhteita ja riippuvat jokaisen jäsenen psykologisista ja yksilöllisistä ominaisuuksista. (Niemistö 1999, 107–113.)

Ryhmän aktiivisen toiminnan organisoiminen edellyttää sen ohjaajalta erityistä valmistautumista. Valmistautumiseen kuuluu kyky valita oma roolinsa ryhmäprosessin ohjaajana. Ohjaaja voi toimia esimerkiksi ulkoisena konsulttina: hän voi jakaa käytännön kokemustaan tehtävien ratkaisemisessa ja vahvistaa kokemustaan teorialla. Ohjaaja voi myös toimia ryhmässä niin, että hän ohjaa kaikkia ryhmässä tapahtuvia prosesseja. Kun prosessin ohjaaja toimii arvioijana, hän tukee jäsenten aktiivista osallistumista ja arvioi saavutettuja tuloksia. Asiantuntijaohjaaja ohjaa ratkaisujen hakemista ryhmässä, muistuttaa mieliin teoriaa ja vastaa ryhmän jäsenten kysymyksiin. (Niemistö 1999, 102.)

3.3.2 Valtasuhteet ja status

Johtajuus on kyky tai tarjottu mahdollisuus vaikuttaa ryhmän jäseniin, kun he harkintansa mukaan suorittavat tehtäviään (Sulkunen 1987, 130; Eskola, 1973, 111–115; Jauhiainen & Eskola 1994, 123).

Johtajuus eli vastuun ottaminen yhteistoiminnasta ja sen tavoitteellisuudesta on ryhmän sosiaalinen käyttämisen periaatteiden mukaan kuitenkin ryhmän, ei yksilön ominaisuus. Se kasvaa esiin ryhmäprosessista, johon kuka tahansa ryhmän jäsen voi vaikuttaa. Johtajuus on tilannekohtaisesti siirtyvää ja mahdollisimman monen jäsenen kesken jaettu eli demokraattista. (Jauhiainen & Eskola 1994, 123.)

Raimo Niemistö (1999, 120) kirjoittaa kirjassaan "Ryhmän luovuus ja kehitysehdot": "Ryhmän johtaja organisoi ja ohjaa ryhmän kokonaistoimintaa. johtajan virheet useammin myös pilaavat ryhmän työn, kuin yksittäisen virhe. Ryhmätoiminnassa eri jäsenillä on myös erilainen merkitys. Jollakin on ryhmätoiminnan kannalta tärkeitä tietoja, taitoja tai asenteita, jotka tekevät hänet ryhmässä arvokkaaksi. Voidaan sanoa, että jäsenet ovat ryhmän kannalta eriarvoisia, mikä ei tietenkään tarkoita, että he olisivat sitä myös ihmisarvoiltaan. Ryhmän jäsenen status on sitä, että hänen erikoislaatuisuutensa tai merkityksensä tunnustetaan. Henkilön korkea status kertoo, että hän on ryhmälle tärkeä, jolloin ryhmä antaa hänelle valtaa."

Tietyissä tilanteissa johtaja joutuu nimittämään ryhmälle työskentelyn vetäjän, johtajan, tai ehdottamaan, että ryhmä valitse sellaisen. Tällainen johtaminen on oikeudenmukaista. Jos työskentelyn vetäminen ei palvele prosesseja, jotka tähtäävät johtajan antamien tehtävien ratkaisemiseen, ryhmän työskentely ei voi kehittyä.

Niemistö kirjoittaa: "Näin käy usein tilanteissa, joissa valtasuhde on kallistunut jonkin eduksi kohtuuttoman paljon. Tämä usein johtaa valtatasopainon on hakemiseen muun muassa:

- *Pakenemalla*: tyypillinen pakoratkaisu on vetäytyminen. Esimerkiksi ohjaaja liialliseen määräilyyn ja manipulointiin kyllästynyt henkilö lopettaa ryhmän.
- *Vastustamalla*: joku voi hyökätä tai kapinoida ohjaaja, tai jäsen auktoriteettia vastaan.
- *Menemällä kohti*: parhaimmillaan kohti meno ilmenee, kun valtaongelma otetaan puheeksi ja selvitetään sitä. Kohti meneminen näkyy myös uusien ratkaisujen etsimisessä. Niemistö (1999, 122.)

Johtajan tulee olla tarpeeksi osaava ja huomiokykyinen, jotta hän voi nimetä ohjaajan tietyn ryhmän sisältä ja samalla ohjata samalla kaikkia ryhmiä ulkoisesti.

3.3.3 Normisuhteet

Normisuhteet ovat tavallisesti lähellä valtasuhteita siinä mielessä, että molemmat edellyttävät tiettyjen sääntöjen noudattamista ryhmän sisällä. Teoreettisesti nämä kaksi ovat kuitenkin aivan eri käsitteitä.

Normin avulla ryhmä saa jäsenensä toimimaan yhdenmukaisella tavalla. Ryhmän yhdenmukaisuutta valvotaan palkinnoin ja rangaistuksin, jotka usein ovat lähinnä hyväksynnän ja paheksunnan ilmauksia. Normisuhteet kertovat ryhmän jäsenten suhteesta ryhmän tiedostettuihin ja tiedostamattomiin sääntöihin. (Niemistö 1999, 126.)

Kun ryhmän jäsenet seuraavat viestinnän normeja, he samalla suorittavat sosiaalista kontrollia siten, että tarkkailevat sekä normien noudattajia että niiden rikkojia (Jauhiainen & Eskola 1994, 122). Johtajan tulee jatkuvasti seurata suhteita, jotka muodostuvat osallistujien välillä ryhmäprosessissa, tukea käytös-normien mukaisia suhteita ja ehkäistä esimerkiksi valtapyrkimyksiä ryhmän jäsenten välillä. Johtajan pitää erityisen hyvin valvoa henkilökohtaisia tunteenpurkauksia.

3.3.4 Kommunikaatiosuhteet

Kommunikaatiosuhteet ovat sitä, että ryhmän jäsenten keskinäiset suhteet yhdistyvät ryhmän toimintaan tiettyjä tehtäviä ratkottaessa. Sosiaalipsykologiassa esitellään yksinkertaisella tavalla kommunikaatiosuhteita, joita myös voidaan pitää enemmän tai vähemmän demokraattisina tai autoritäärisinä.

Niemistön (1999, 117) esitystä mukaiseen erilaisia kommunikaatiosuhteita voidaan kuvata näin:

1. verkkomainen tai hajautettu kommunikaatio, jossa kaikki osallistujat ovat tasa-arvoisia ja voivat viestiä keskenään. Tämänäyttöinen viestintä sopii laajojen ja monimutkaisten tehtävien ratkaisemiseen.
2. ketju- tai hierarkkinen kommunikaatio on eräs autoritäärisen viestinnän laji, jossa säilyneen periaatteen mukaan tieto siirtyy asteittain johtajalta toteuttajille ja toteuttajilta taas asteittain johtajalle

3. tähti- tai keskitietyissä kommunikaatiomuodossa tieto kertyy toteuttajilta johtajalle. Tämän tyyppinen viestintä toimii yksinkertaisissa tehtävissä, joissa jokainen suorittaja selviää hyvin omassa osatehtävässään. Tällaisen menetelmän ainoa huono puoli on se, että siinä mielenkiinto yksinkertaisia tehtäviä kohtaan katoaa vähitellen.

Kommunikaatiosuhteet ovat ryhmädynamiikan muodostajia. Kommunikaatiosuhteet riippuvat suoraan johtajien antamien tehtävien vaikeudesta ja ohjaajien oikeasta tavasta laatia luokassa opiskelevien ja tehtäviä tekevien opiskelijoiden istumajärjestys. Frontaalimenetelmä, jossa johtaja on aina ja ainoastaan ryhmän edessä, ei edistä ryhmän sisäisten suhteiden muodostumista. Ympyrämuotoa voi pitää parhaana istumajärjestyksenä. Ei voi tietenkään väittää, että nimenomaan tässä istumajärjestyksessä kaikki osallistujat ovat tasa-arvoisia, mutta varmasti kaikki saavat mahdollisuuden sanoa mielipiteensä. Jokaisen osallistuminen riippuu kommunikaatiosuhteista ryhmässä ja rooleista, jotka osallistujat itse valitsevat. (Niemistö 1999, 117.)

3.3.5 Tunnesuhteet

Tunnesuhteet ovat tunteiden ilmaisemista ryhmän jäsenten kesken: hyväksymistä ja tukemista, torjumista ja välinpitämättömyyttä. Yhteisen toiminnan aikana muodostuu ryhmän jäsenten välille tiettyjä suhteita.

Toistuva kanssakäyminen herättää tunteita, niin kuin ensitapaaminenkin saattaa tehdä. Tunteiden kokemuksen vaikuttaa toisen henkilön käyttäytymisen lisäksi oma sisäinen tila. (Niemistö 1999, 123.)

Tunnesuhteet ovat yksi tärkeimpiä tekijöitä ryhmän sisäisten henkilösuhteiden muodostumisessa. Työskentely ryhmässä, jossa suhteet perustuvat ystävyydelle ja yhteistyölle, luo yhteisymmärryksen henkeä ryhmän sisällä.

Jäsenten keskinäiset myönteiset asenteet parantavat yhteistoiminta ja lisäävät keskinäistä vetovoimaa eli ryhmän kiinteyttä. Ryhmän kiinteys on usein etu, olipa ryhmän tehtävä millainen tahansa. Yleisesti ottaen kiinteään ryhmään jäsenet ovat tehtävänsä sitoutuneita. (Niemistö 1999, 124.)

Sillä, että johtaja seuraa päämäärätietoisesti ryhmän jäsenten välisiä suhteita tehtäviä suoritettaessa, on iso merkitys ryhmän hyvien henkilösuhteiden muo-

dostumisessa. Oikeiden käytösnormien seuraaminen ja vastuu omasta asemasta ovat hyvin tärkeitä ryhmän työskentelyn onnistumisen kannalta. (Niemistö 1999, 126.)

3.4 Ryhmään ohjaaminen

Ryhmän johtamisen päätehtävien tulee vastata ryhmäprosessien päämääriä ja nimenomaan ryhmän kehitystä, jossa samaan aikaan on menossa jokaisen ryhmäprosessiin osallistujan oma kehitysprosessi. Tärkeä rooli ryhmän kehityksessä on opettajan tietämyksen lisäksi hänen kyvyllään organisoida ryhmän toiminta ryhmätyönä.

Ryhmän ohjaaminen ei saa perustua spontaaniin toimintaan, vaan asiantuntemukseen, päämäärätietoisuuteen ja kykyyn ohjata ryhmädynamiikkaa. Yksi päätehtävä ryhmän ohjaamisessa on ohjata ryhmän toimintaa oikeaan suuntaan, jossa on aiemmin määritetty toiminnan päämäärät ja tehtävät. Oikeaan suuntaan vie nimenomaan johtaminen, joka perustuu johtajan ryhmätyötekniikan vaatimukseen, metodiikkaan ja järjestelykykyyn. (Jauhiainen & Eskola 1994, 147–148.)

Ohjaaja tukee jokaisen jäsenen aktiivisuutta ja osallistumista ryhmän toimintaan auttamalla ryhmää saamaan tiettyä ryhmäkokemusta. Ryhmäkokemus on jatkuvasti kehittyvä prosessi, jota johtaja ohjaa. Ryhmän johtaja edistää osallistujien tasa-arvoista toimintaa ja puuttuu kaikkeen alistamiseen ryhmässä. Ryhmäkokemus parantaa osallistujien kykyä rakentaa keskinäisiä suhteita. Kun jäsenet saavat uuden näkökulman ryhmäkokemukseen ja sen avulla itseensä, he voivat tarkistaa toimintatapojaan, ja heidän toimintakykynsä vahvistuu (Jauhiainen & Eskola 1994, 149–150).

Ei ole olemassa tiettyjä ohjeita ryhmän osallistujien yhdistämiseksi. Tässä kysymyksessä johtaja nojaa puhtaasti omaan ammatilliseen osaamiseensa. Ryhmäytymistä edeltää ohjaajan vastaava orientaatio ja tutustuminen muodostuvan ryhmän jäseniin.

Tärkeää on huolehtia selkeästä aloituksesta ja tutustumisesta. Ryhmän tietoisuus perustehtävästä luo turvallisuutta ja keskinäinen tutustuminen tuo lisäksi mukavuutta ja vähentää alkuahdistusta (Niemistö 1999, 179).

Ohjaajan järjestelytoimilla ryhmätyöskentelyn alussa on suuri merkitys ryhmän toiminnan onnistumisen kannalta (Jauhiainen & Eskola 1994, 156). Ohjaajan toimet ryhmäläisten työskentelyn arviona ovat mallina oikealle tavalle antaa palautetta.

Ohjaaja voi helpottaa ilmaisemista tukemalla sallivaa ja hyväksyvä ilmapiiriä, antamalla itse rakentavaa palautetta tai kysymällä ja kannustamalla ryhmäläisiä kysymään toisiltaan tilannetta selkeyttäviä kysymyksiä. Ohjaaja tulee antaa malli suhtautumistavasta, jonka mukaan kielellisesti heikot ilmaisut ovat yhtä arvokkaita kuin paremmin muotoillut. (Jauhiainen & Eskola 1994, 157.)

Jokaisen ryhmän jäsenen mielipidettä pitää kuunnella. Eriävät mielipiteet pitää viedä yleiseen keskusteluun. Ohjaajan tärkein tehtävä tässä asiassa on opettaa sietämään perusteltuja mielipiteitä. Perustellussa palautteessa on erittäin tärkeää vahvistaa puhetta omilla havainnoilla, ajatuksilla ja tiedoilla. Tällainen palaute on paljon vaikuttavampaa kuin pelkkä ohjaajan mielipide. Negatiivista palautetta ei pitäisi antaa, sillä se johtaa riitoihin, hidastaa ryhmäprosessia ja häiritsee osallistujien välistä yhteistyötä ja keskinäistä ymmärrystä. Ohjaaja seuraa jatkuvasti ryhmässä tapahtuvia muutoksia ja analysoi omaa toimintaansa sen parantamiseksi. (Jauhiainen & Eskola 1994, 158–161.)

4 Musiikin perusteet osana musiikinopetusta

4.1 Musiikinoppilaitokset

Suomalaisessa musiikkikoulutusjärjestelmässä on eri-ikäisten opiskelijoiden mahdollista kehittää musikaalisia ominaisuuksia eri musiikkioppilaitoksissa. Tutustumisen musiikin maailmaan voi aloittaa jo pikkulapsi-ikäisenä, jolloin tietysti vanhemmilta odotetaan aktiivisuutta ja kiinnostusta lapsen musikaalista kehittymistä kohtaan. Koska tämä opinnäytetyön aihe on musiikin teorian opiskelu, tässä luvussa käsitellään tämän aihepiirin opiskelua ja sen päätavoitteita musiikinopetuksessa.

Suomessa toimii kahdenlaisia musiikkioppilaitoksia, valtionosuutta saavia ja vapaarahoitteisia yksityisiä oppilaitoksia. Yksityisten musiikkioppilaitosten toiminta perustuu lukukausimaksuihin ja niiden ohjelma on melko vapaa. Tilanne on päinvastainen valtion tukea saavissa oppilaitoksissa, joissa opetusohjelman pohjana on Opetushallituksen antama yleinen opetusohjelma.

Musiikkioppilaitoksia ovat musiikkileikkikoulut, musiikkikoulut ja -opistot, konservatoriot, ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmat eri suuntautumisvaihtoehtoineen sekä Sibelius-Akatemia, joka on Suomen ainoa musiikkiyliopisto (Anttila 2004, 133).

Valtiolliset musiikkioppilaitokset muodostavat Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML). Tähän järjestöön kuuluu 98 eri musiikkioppilaitosta, joista 88 on musiikkiopistoja ja 10 konservatoriota. Valtakunnallinen opetussuunnitelma on Opetushallituksen laatima ja perustuu taiteen perusopetusta koskevan lain säädöksiin L633/1998, 5 § ja A813/1998, 1 §. Jokaisessa musiikkioppilaitoksessa on oma ohjelmansa, joka on laadittu Opetushallituksen vuonna 2002 hyväksymän valtakunnallisen Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. (Opetushallitus 2002, 3.)

Siinä määrätään opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä oppilasarvostelun yleiset periaatteet ja todistukset kaavat. Opetussuunnitelman perusteiden 4§ mukaan musiikin perusopetus muodostuu musiikin perustason eli musiikkikoulun tason ja sille rakentuvan musiikkiopiston opinnoista sekä niitä edeltävästä varhaisiän musiikkikasvatuksesta. Perusopetus on tarkoitettu kouluikäisille, musiikkiopistotason koulutus yläkouluikäisille ja nuorisolle. (Anttila 2004, 136.)

Ennen perusopetukseen pyrkimistä voi osallistua valmistavan vaiheen opetukseen, joka on tarkoitettu esi- ja alakouluikäisille. Myös aikuisikäinen voi osallistua musiikkiopetukseen. (Anttila 2004, 136.)

4.2 Musiikinoppilaitoksen opetussuunnitelma

Musiikin perusopetuksen opetusohjelma koostuu kahdesta osasta, yleisestä ja laajasta oppimäärästä. Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän mukaisen opetuksen tavoitteena on luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin itsenäiselle ja elämänikäiselle harrastamiselle. Tavoitteena on myös tukea aikuisten omaehtoista musiikin harrastamista. Musiikin yleisessä oppimäärässä on tärkeää yhdessä opiskelu ja oppiminen sekä yhteismusisointi, johon yksilöopetus antaa valmiuksia. Tehtävänä on kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen elinvoimaisena sekä sen kehittäminen antamalla opiskelijoille laaja-alaista musiikillista yleissivistystä. Tärkeää myös vuorovaikutus muiden musiikinopetusta ja antavien oppilaitosten ja tahtojen kanssa (Opetushallitus 2005, 5).

Laaja oppimäärä koostuu kahdesta tasosta, perustasosta ja musiikkiopistotasosta. Tämä ohjelma antaa mahdollisuuden kehittää musiikillisia kykyjä ja saada opetusta, joka voi toimia pohjana ammatilliselle koulutukselle. (Opetushallitus 2002, 8.)

Laajan oppimäärän musiikin perustason ja musiikkiopistotason opetus musiikkioppilaitoksessa on 1300 oppitunnin laajuinen, kun oppitunti on 45 minuuttia. Ohjelmassa on vahvistettu, että opetuksessa huomioidaan opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet, ikä, kyvyt ja osaaminen, joka on omaksuttu musiikinopiskelun aikana. Ensimmäisellä tasolla soittimen soitonopetusta ja yhteismusisointia on 385 oppituntia, 280 tuntia on varattu musiikin perusteiden opetukseen. Musiikkiopistossa soittimen soitonopetusta ja yhteismusisointia on 390 oppituntia ja musiikin teorian perusteiden opetusta 245 oppituntia. Musiikkioppilaitokset laativat itse valmistavan ja täydentävän opetuksen opetussuunnitelmat. (Opetushallitus 2002, 8.)

Musiikkioppilaitoksessa, joka opettaa laajaa oppimäärää, opiskelijalle on tarjolla enemmän eri oppiaineita. Täydentävä opetus ei missään tapauksessa sulje pois pakollisia aineita (soittimen soitonopetus, yhteismusisointi ja musiikin perusteet). Nämä aineethan ovat ammatillisen koulutuksen pohja. Opiskelu toisella asteella on valmistautumista musiikin opiskeluun korkeakouluissa. (SML, opas 2012.)

Täydentävän opetuksen tarkoitus on sellaisten nuorten lahjakkaiden opiskelijoiden osaamisen syventäminen ja tukeminen, jotka haluavat valmistua musiikin ammattilaisiksi. Täydentävän koulutuksen ohjelmaa laadittaessa huomioidaan musiikkioppilaitoksen opetusohjelma ja opiskelijan henkilökohtainen suunnitelma, jonka pääaineen opettaja laati. Täydentävän koulutuksen ohjelmassa määritellään täydentävien aineiden opiskelun päätavoitteet ja niiden ajoitus. (SML, opas 2012.)

4.3 Musiikin perusteet tavoitteet

Opetushallituksen (2002, 6) Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukaan:

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittämistä. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Tehtävänä on myös kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen, vuorovaikutus muiden musiikinopetusta ja taideopetusta antavien oppilaitosten ja tahojen kanssa sekä kansainvälisen yhteistyön edistäminen. Opetuksen järjestämisessä otetaan huomioon musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset.

Mikko Anttila (2004, 207) kirjoittaa kirjassaan Musiikkiopiston pedagogiikan teoriaa ja käytäntöä, että musiikin perustasolla opiskeltavien aineiden tulee täydentää toisiaan, auttaa opiskelijaa laajentamaan suhdettaan musiikkiin ja vahvistamaan omaksumiaan tietoja. Musiikin perusteiden opetus voi tapahtua erilaisessa musiikin esittämisessä, jossa teoria ja soittaminen yhdistyvät vapaasti: ”säveltäpailukonsertit, sävellys- ja sovitustyöpajat sekä projektin periodimuotoinen työskentely.”

Musiikkiopistotasolla musiikin perusteisiin kuuluvia aineita on enemmän. Jo aiemmin mainittujen aineiden lisäksi opiskellaan esimerkiksi musiikintiedon I-kurssin sekä harmoniaopin kurssin oppiaines Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssisuoritusvaatimusten mukaan. Anttila (2004, 2008) kirjoittaa edelleen musiikin perusteisiin kuuluvien aineiden välisestä yhteydestä:

- ensimmäisenä vuonna on säveltapailua, mukana harmonian perustapoja vapaan säestyksen avulla sekä pienimuotoista musiikkianalyysiä.
- toisena vuonna painottuvat harmoniaopin taidot ja musiikkianalyysi
- kolmantena vuonna painottuvat tyyliintuntemus ja musiikkianalyysi.

Tunnilla suoritettavat tehtävät voivat Anttilan (2004, 207–208) mukaan olla ”erilaisia kokeiluja ja oppiaineiden integrointia”: Opetuksen voidaan liittää vapaan säestyksen elementtejä. Osa oppitunneista suositellaan käyttäväksi harmonisten valmiuksien kehittämiseen tähtäävään soitonopetukseen.

Opetusryhmien kokoa määriteltäessä otetaan huomioon opetuksen tavoitteet ja luonne. Erilaisia projekteissa ryhmäkokoa voi vaihdella projektiin tarpeen mukaan. Musiikin historian ja tyylien tuntemusta tukevia projekteja voivat olla esimerkiksi sävellys- ja sovitustyöt, erikoiskurssit ja konserttikäynnit. (Anttila 2004, 208)

Musiikin perusteet ovat tärkeä osa yhteistä musiikkiopetuksen opetussuunnitelmaa ja tuovat oman panoksensa koko musiikinopetuksen päämäärien toteuttamiseksi. Anttila (2004, 199) kirjoittaa, että yksi tärkeimmistä motivaation kasvattajista musiikin opiskelussa ja opiskelijan kokonaisvaltaisessa kehityksessä on opettajan kullekin opiskelijalle laatima henkilökohtainen suunnitelma soittimen soitonopetusta varten. Opettajan on muistettava, että kukin hänen oppilaansa on ainutlaatuinen, ajattelee ja kokee asioita eri lailla, koska oppilaat ovat eri-ikäisiä, erilaisista perhetaustoista tulevia, eri sukupuolta olevia sekä omaavat eri temperamentin, musiikkimaun tai kykyrakenteen. Oppilaat eroavat toisistaan mm. motivaatioperustaltaan sekä oppimistyyteiltään ja -strategioiltaan. Anttila (2004, 199) kirjoittaa: ”Kaikille eivät sovi samanlaiset soitto-ohjelmistot, opetus- ja arviointimenetelmät tai opetusvuorovaikutus”. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen on esimerkki kasvatuksellisesta, pedagogisesta ja taiteellisesta yhteistyöstä vanhempien, opettajien ja oppilaiden välillä. Valitettavasti tällaista yhteistyötä ei ole musiikkioppilaitosten muiden aineiden opettajien kesken. Tällaisia opettajia voivat Anttilan mukaan (2004, 200) olla koulujen musiikkiopettajat, teorian ja yhteismusisoinnin opettajat. Kaikkein tärkeintä tällaisessa yhteisessä pedagogisessa työssä on Anttilan mukaan suunnitella ope-

tusohjelmaan sellaista opettajien toimintaa, että se edistää musiikkikasvatuksen ja -opetuksen yhteisiä päämääriä. Koska kaikki oppiaineet luovat pohjaa musiikinopiskelijan monipuoliselle kehittymiselle, oppiaineiden integraatio ei onnistu ilman näiden aineiden opettajien systemaattista yhteistyötä eri projekteissa, joihin opiskelija itse osallistuu.

Nyky pedagogiikan oppimiskäsitys pohjautuu jokaisen oppilaan henkilökohtaiselle oppimistyyliille, jossa tiedon omaksumisen prosessilla on henkilökohtainen luonne. Jokainen oppija itse rakentaa tietonsa, jotka vuorostaan ovat riippuvaisia oppijan suhteista muihin osallistujiin oppimisprosessissa. (Anttila 2004, 28.)

Anttila kirjoittaa (2004, 221), että opiskelu musiikkiopistossa ei saa rajoittua tiedon ja soittotaidon omaksumiseen. Kaikkien aineiden opettajien tulee muistaa, että

oppimisen alueita ovat opiskelijaan itseensä musiikinopiskelijana sekä musiikilliseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tiedot, tunnekokemukset ja taidot, mm. opiskelustrategiat ja metakognitiot, itseohjautuvuus, oma ajattelu ja arvojen muodostus.

On selvää, että läheskään kaikista oppilaista ei tule myöhemmin ammattimuusikoita. Musiikkioppilaitoksessa opiskelun aikana saadut tiedot laajentavat oppilaan näkemystä ja kehittävät hänen persoonallisuutensa älyllisiä ominaisuuksia. Musiikkikasvatus kehittää musiikillisia kykyjä ja kykyä soittaa omaa instrumenttia. Musiikin opiskelu kehittää muistia, huomiokykyä, ajattelua ja viestintäkykyä. Kaikesta tästä on hyötyä myöhemmin elämässä, minkä tahansa ammatin oppija valitseekin. Anttila siteeraa Juvonen ja Anttila (2003):

Tulevat musiikkikasvattajat kokivat musiikin myös voivat auttaa kommunikoinnissa muiden kanssa, luovan nuorille luontevia sosiaalisia tilanteita (yhteissoitto ja -laulu, ryhmätyöskentely ja projektit) ja kanssakäymisen muotoja auttaen näin sosiaalisuuden, sosiaalisten taitojen sekä kommunikointi- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Musiikkiharrastuksen sosiaaliset tilannet voivat synnyttää yhteisiä kokemuksia, jotka puolestaan luovat yhteenkuuluvuudentunnetta, auttavat kunnioittamaan muita, lisäävät avoimuutta, uskallusta ja suvaitsevaisuutta sekä auttavat hyväksymään omat ja toisten epäonnistumisen. Näin musiikkiharrastus parhaimmillaan tukee monipuolisesti nuorten sosiaalista kasvua, mikä on hyödyllistä, lähtee hän tulevaisuudessa sitten mihin ammattiin tahansa. (Anttila 2004, 152.)

4.4 Musiikin perusteet Joensuun konservatorion opetussuunnitelmassa

Joensuun konservatoriossa opetussuunnitelma perustuu Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmaan vuodelta 2002. Tämä ohjelma on otettu käyttöön 1.8.2004. Musiikin perusteiden opiskeluun kuuluvat musiikinteoria, säveltapailun ja musiikkitiedon peruskurssi. Musiikin perusteiden opetus on osa yleistä oppimäärää ja sen tulisi olla kiinteässä yhteydessä instrumenttiopintojen ja yhteismusisoinnin kanssa. Ryhmien kokoonpano ja yhteiset projektit pitäisi valita niin, että ne ovat pedagogisesti perusteltuja ja sopivat oppilaiden ikätasolle.

Opetuksessa otetaan huomioon mahdollisuuksien mukaan oppilaan opinto-ohjelma ja musiikillinen suuntautuminen.

Musiikin perustason opetuksen päätavoite on, että opiskelija

- oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja
- oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia
- kehittää musiikillista ilmaisukykyään ja esiintymistaitoaan.

Musiikin perustason kurssin tavoitteisiin on kirjattu, että sen suoritettuaan opiskelija

- osaa laulaa ja kirjoittaa duuri-molli-tonaalisia melodioita
- hallitsee monipuolista ohjelmistoa
- on harjautunut rytmin hahmottamiseen
- osaa tuottaa ja tunnistaa tavallisimpia lopuketyyppejä ja harmonioita
- tekee itse säestyksiä ja sävellyksiä sekä mahdollisuuksien mukaan hyödyntää oppilaitoksen tarjoamaa tietotekniikkaa opiskelussaan
- tuntee oman musiikinlajinsa keskeisiä tyylisuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa
- on saanut valmiuksia käytännön muusikkouteen.

(Joensuun konservatorio, Musiikkiopiston opetussuunnitelma, 4.)

5 Säveltapailu ja teoria

5.1 Säveltapailu ja teorian opiskelu

Musiikin teorian ja säveltapailun opiskeleminen poikkeaa soitonopetuksesta monella lailla. Opetus tapahtuu ryhmäopiskeluna. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas hallitsee nuottikirjoituksen, sävellajit ja asteikot, tahtilajit ja intervallit, tuntee sointujen rakenteita ja niiden muodostamista sekä hallitsee muotoraakenteiden perustiedot. Lyhyessä ajassa opiskelijan täytyy oppia useita asioita.

Kaikkien musiikkioppilaitoksessa opiskeltavien aineiden opetuksen tavoitteena on kehittää opiskelijan musiikillisia kykyjä. Esimerkiksi soitonopettaja kehittää ominaisuuksia, jotka liittyvät käden asentoihin, liikkeiden koordinaatioon, lihasten rentouttamiseen jne. Samoin hän kehittää ja muokkaa tunteita, opiskelijan kykyä tuoda kuulijalle omia tuntemuksiaan musiikkiteosten esittämisen kautta. Säveltapailun opettaja puolestaan harjoittaa ammatillista musiikkikorvaa sekä opettaa käyttämään korvaa ja ääntä ammatillisesti taiteellisessa, esittävässä työssä. Juuri tällainen kuuleminen auttaa erottamaan kaikki musiikin kielen intonaatiot ja rytmiset vivahteet. Musiikkikorva auttaa kuulemaan, kuvittelemaan ääneen, intonaatiot, kuuntelemaan sisäisesti jokaisen soinnun ja jokaisen rytmisen käänteen. Jos soitonopettaja ”avaa opiskelijan sielun” musiikkikappaleen esittämiskyvyn kautta, säveltapailun opettaja ”avartaa esittäjän sielua”. Säveltapailussa ei vain opeta ”laulamaan nuoteista” ja kirjoittamaan melodioita korva-kuulolta. Tätä oppiainetta voi luonnehtia yhdeksi musiikkipedagogiikan osaksi, nimenomaan kognitiivisen musiikintuntemuksen kasvattamiseksi. (Karaseva 2009, 10–11.)

Musiikinteorian oppiaine vastaa musiikin luku- ja kirjoitustaidon kehittämisestä. Kuultua voi kuvata graafisesti erityisellä musiikkikirjoituksella. Graafisesti kuvattua musiikkia voi puolestaan esittää laulamalla tai instrumenteilla. Musiikin teorian graafisen kielen terminologiaa voi kutsua koko maailman muusikoiden kansainväliseksi kieleksi. Musiikinteoria on musiikkitiedettä ja kuuluu muiden taiteenalojen tutkimuksen joukkoon.

5.2 Didaktiset pelit säveltapailun ja teorian oppitunnilla

Didaktinen peli on yksi oppimismenetelmistä opetuksessa, jossa opetus tapahtuu pelin muodossa. Didaktisissa peleissä on kaksi vahvaa funktiota: ensimmäinen vahvistaa ja varmistaa jo aiemmin opittuja asioita, toinen antaa mahdollisuuden arvioida oppilaiden työt eri tavalla – palkitsemalla. Didaktiset pelit ovat yksi osa toimivista ja monipuolisista oppimisstrategioista, jossa samat asiat harjoitellaan eri näkökulmasta. Didaktisten pelien tavoitteena on vahvistaa oppilaiden motivaatioita oppimisessa. Pelien kautta oppilaiden tiedosto vahvistuu mitä useimmin materiaali toistetaan. Pelit aktivoivat oppilaiden halua voittaa peleissä ja herättää innostusta opiskella uusia asioita.

Lapsuudesta lähtien pelit ovat luonnollinen osa lasten maailmaa. Oppitunneilla käytetään oppitunnin aiheisiin sopivia pelejä. Erityyillisillä peleillä on tarkoitus päästää oikeisiin aiheisiin liittyviin tavoitteisiin ja erilaisiin oppilaiden kehityksen osa-alueisiin. Oppitunneilla käytetään pelejä, jotka kehittävät hienomotorisia taitoja, kuten kuulon kautta harjautuvaa silmien ja käsien koordinaatiota. Peleissä käytetään apuvälineinä esim. palloja, kortteja, noppia ja varsinkin musiikinopiskelussa musiikkiin liittyvää välineistöä. Musiikinsäveltapailun ja teorian oppitunnit ovat normaalia oppitunteja pidemmät, ja didaktiset pelit auttavat keskittymistä vaikeidenkin materiaalien käsittelyssä.

Oppimisen apuvälineet sopivat erityisesti hyvin vahvasti taktiillisille oppilaille, joilla on myös visualisia ja kinesteettisiä mieltymyksiä. Ne sopivat oppilaille, jotka oppivat parhaiten käyttämällä käsiään ja jotka eivät jaksu seurata opetusta kovin pitkää aikaa kerrallaan. Apuvälineistä hyötyvät myös oppilaat, joilla on heikko motivaatio, jotka ovat lyhytjännitteisiä, holistisia ja jotka tarvitsevat vaihtelua ja moniaistiärsykeitä. (Prashnig, 2000, 215.)

Didaktiset pelit kehittävät oppilaiden psyykkisiä, kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja. Pelit herättävät uteliaisuutta, tiedonhalua ja aktiivisuutta. Pelin aikana oppilaat harjaantuvat omien mielipiteiden esiintuomista, tehtävien loppuun suorittamista, ongelmien ratkaisemista, muistamista ja vertailemista. Oppituntien aikana on tärkeää, että oppilas hallitsee omia tunteitaan: uusiin tilanteisiin suhtautumisen, onnistumisen ja epäonnistumisen kohtaaminen. Pelien aikana jännitys, ujous ja masentuneisuus katoavat. Pelit tuovat esiin tyytyväisyyttä, rauhallisuutta ja iloisuutta. Oppilaiden keskustelu- ja kuuntelutaidot kehittyvät. Pelien aikana oppilaat arvioivat toistensa tuloksia ja arvioivat myös omia

saavutuksiaan. Opettajan ja oppilaiden välille syntyy luova ja psykologinen kontakti. Pelin aikana oppilaiden välillä tapahtuu kontaktien hakeminen ja ryhmään sopeutuminen, ja se myös luo oppitunneille iloisen ja hyvän ilmapiirin.

Omilla oppitunneillani olen käyttänyt erityyppisiä didaktisia pelejä:

- 1 "Opettaja–oppilaat"- pelit
- 2 "Oppilas–oppilas"- tai paripelit
- 3 Ryhmäpelit
- 4 Kilpailumuotoiset pelit.

Yleensä didaktiset pelit aloitetaan opettajan johdolla. Kun ryhmän jäsenet pääsevät perille pelin luonteesta, opettaja voi seurata tilannetta sivummalta. Ryhmäpeleistä on lyhyt matka ryhmätyöhön.

Didaktinen peli oli yhtenä teemana Klaavi-hankkeessa vuonna 2010. Didaktisten pelien suunnitteluun ja kokeilemiseen osallistui musiikin perusteiden opettajia Pielisen Karjalan, Keski-Karjalan sekä Kuhmon musiikinopistoista ja lisäksi Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun musiikin teorian opiskelijoita opettajansa ohjauksessa. Matti Vänttinen & Raija Pesonen-Leinonen (2012, 5) kuvaavat klaavia: "Hankkeen tavoitteena on ollut opetuksen kehittäminen laajasti: kehittämiskohteina ovat opetusmenetelmät, oppimateriaalit ja arviointi." Hankkeen teeman mukaisesti osallistujat laativat näillä kursseilla opetettaviin teemoihin liittyviä didaktisia musiikkipelejä. Tämän laajan luovan opettajatyön tuloksena valmistuneet pelit kokeiltiin ja niistä tehtiin painettu julkaisu. Klaavi-hankkeessa tehdyn työn arviointi esiteltiin Mupe -seminaarissa Kolilla syyskuussa 2012. Raija Pesonen-Leinosen toimittamassa Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisussa Klaavi-hanke "Musiikin perusteiden opetuksen verkostopohjainen kehittäminen (2012)" opettajat kertovat osallistumisestaan hankkeeseen. Oma osallistumiseni tähän hankkeeseen, hankesuunnitelmien ja -ideoiden pohtiminen yhdessä muiden teorian opettajien kanssa ja opintomatka Helsinkiin vaikuttivat niin, että valitsin opinnäytetyöni aiheeksi ryhmätyömenetelmät. Jukka Kylön & Raija Pesonen-Leinonen (2012, 82.) kirjoittavat mielestäni oikein: "opettajalle on aina hyödyllistä tavata kollegoja eri oppilaitoksista ja vaihtaa ajatuksia työtavoista. Opettajakollegoiden oppituntien seuraaminen antaa virikkeitä omaan opetustyöhön ja mahdollistaa uusia yhteistyötahoja ja -menetelmiä oppi-

laitosten kesken. Vaikka opetussuunnitelmat eri oppilaitoksissa ovat lähes samanlaiset, niiden toteutustavat voivat poiketa huomattavasti toisistaan.”

6 Pedagoginen kokeilu

6.1 Pedagogisen kokeilun ensimmäinen vaihe: tiedonkeruu

Voidaan sanoa, että koko opiskeluaikani ammattikorkeakoulussa olen hankkinut tietoa ryhmätyöaiheeseen liittyen. Tieto, jota olen saanut pedagogiikan luennoilla, on oman kokeiluni tärkein teoreettinen perusta. Toteutin kokeilun vuonna 2011. Olen kuvannut kokeilua, sen tavoitteita, tehtäviä ja tuloksia referaatissa Erilainen tapa oppia. Myönteiset tulokset osoittivat, että teema on ajankohtainen ja sillä on etuja suhteessa muihin opetusmenetelmiin. Kokeilun tuloksinvaraiset tulokset analysoitiin ja täydennettiin. Tästä ensimmäisestä alustavasta pedagogisesta kokeilusta muodostui pohja uusille ajatuksille ja suunnitelmille. Uusitalo (1996, 113) kirjoittaa mielestäni oikein tutkielman laatimisesta:

Tutkielmaa tehdessään oppii jäsentämään omat ja toiset ajatukset ongelman kannalta mielekkäällä tavalla ja organisoimaan tutkimuksessa esitetyt tosiasiat. Tutkielma antaa kokemusta pitkäjänteisestä ja järjestelmällisestä työskentelystä.

6.1.1 Teeman valinta

Opinnäytetyöni aihe kypsyi itsestään seuraavista syistä: tutustuin pedagogisissa opinnoissani nykyiseen pedagogiseen tutkimukseen ja aineistoihin, osallistuin erilaisiin lyhyisiin hankkeisiin opiskelutovereideni ja musiikin perusteiden opettajien kanssa, suoritin opetusharjoitteluni ja työskentelin opettajana konservatoriossa. Alustava kokeiluni osoitti, että oikein toteutettuna ryhmätyö tuottaa positiivisia tuloksia. Kun päätin jatkaa aiheen parissa, luin lisää tutkimuskirjallisuutta ja laadin työn pedagogisen suunnitelman tai opetusstrategian, jossa ryhmätyömenetelmää käytettiin systemaattisesti kurssin teemojen opiskelussa koko opintovuoden aikana. Tämän aiheen valinta ja opetuskokeilun toteuttaminen ovat pedagogista etsimistä, jossa sovelletaan nykyisiä opetusmenetelmiä musiikin teorian ja säveltapailun opetuksessa.

6.1.2 Aiheen ajankohtaisuus

Teorian ja säveltapailun opetus tapahtuu tavallisesti yksilöllisesti, vaikka oppilaat opiskelevat ryhmässä. Vaikka oppilaat tekevät samaa työtä samassa tilassa, he ovat harvoin tekemisissä keskenään. Ryhmässä työskentely on kuitenkin todettu tehokkaaksi menetelmäksi. Vaikka ryhmätyömenetelmän käytöstä opetuksessa on kirjoitettu paljon, siihen on kiinnitetty vain vähän huomiota musiikin teorian ja säveltapailun opetuksessa. Tämän vuoksi tämä pedagoginen kokeilu on mielestäni ajankohtainen. Kokeilun tulokset, joissa etsitään parasta tapaa soveltaa ryhmätyömenetelmää, voivat olla hyödyksi jatkossa, kun pyritään tehostamaan ryhmätyöskentelyn oppimistuloksia. Opetuksen vuorovaikutuksellisuus on avainasemassa nykyisessä oppijakeskeisessä pedagogiikassa. Interaktiiviset menetelmät tähtäävät siihen, että opiskelijat ovat laajemmin vuorovaikutuksessa paitsi opettajan, myös toistensa kanssa. Opettajan tehtävänä on yhä enemmän auttaa opiskelijoita löytämään oikeita ratkaisuja. Kun opiskelijat harjoittelevat yhdessä interaktiivisin menetelmin, he oppivat paremmin viestimään, toimimaan ryhmässä ja perustelemaan omia mielipiteitään sekä arvioimaan muiden ratkaisuja. Ylemmällä tasolla vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät eivät vain auta harjoittelemaan materiaalia, vaan myös opettelemaan uutta eri projekteissa.

Olen omassa työssäni useita vuosia käyttänyt teorian ja säveltapailun opetuksessa didaktisia pelejä. Didaktinen peli kehittää oppilasta ja parantaa motivaatiota sekä auttaa omaksumaan materiaalia pelin muodossa. Didaktiset pelit ovat korvaamattomia teorian ja säveltapailun opiskelun alussa. Didaktista peliä voi tunnilla pitää pohjana ryhmätyöhön siirtymisessä, sillä siinä säilytetään ryhmässä tehtävien kilpailullinen luonne. Kun materiaali jokaisella uudella tasolla vaikeutuu, jää pelien käytölle oppimisessa yhä vähemmän tilaa. Kun opettaja yhdistää perinteisiä menetelmiä, interaktiivisia menetelmiä ja didaktisia pelejä, hänellä on enemmän mahdollisuuksia rakentaa opetusstrategioita. Oppikirjoissa ei ole materiaalia ryhmätyötä hyödyntäville tunneille, joten se vaatii opettajalta erityistä valmistautumista. Opettajalla pitää siis olla luovuutta tuntien valmistelussa. Tunnilla ei voi vain esitellä aiheita ja tarkistaa kotitehtäviä.

Nykyaikaisen oppitunnin tulee auttaa opiskelijaa löytämään mahdollisuutensa, olemaan ainutlaatuinen ja tasa-arvoinen osallistuja oppimisprosessissa.

6.2 Toinen vaihe eli pedagogisen kokeilun suunnitelma

”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty.”

Tätä lukua kirjoittaessani tarvitsin lisää tietoa siitä, kuinka tutkimussuunnitelma laaditaan oikein. Tässä minua auttoi Hannu Uusitalon teos *Tiede, tutkimus ja tutkielma Johdatus tutkielman maailmaan* (1996). Tutkimussuunnitelman tulee Uusitalon (1996, 115–116) mukaan perustua konkreettisiin kysymyksiin:

- Mikä on tutkielman aihealue ja kohde?
- Mikä on tutkimusongelma? Minkälaisiin kysymyksiin etsitään vastausta?
- Mikä on tutkimuksen tavoite? Miksi valitsemasi ongelma on tutkimisen arvoinen ja mitä uutta tietoa tutkielmasi tulee tuottamaan?
- Millaisiin teoreettisiin keskusteluihin tutkielma liittyy?
- Miten tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia, miten ongelma ratkaistaan? Millainen on tutkimuksen asetelma? Millaisia tietoja ja aineistoja ongelman ratkaisemiseksi tarvitaan, miten aineisto kerätään ja miten sitä analysoidaan?

6.2.1 Pedagogisen kokeilun päätavoite

Pedagogisen kokeilun päätavoite oli tutkia ryhmätyömenetelmien tehokkuutta teorian ja säveltapailun opetuksessa. Tämän tutkimuksen pohjalla oli kaksi pää-tavoitetta:

- 1 teoreettinen tavoite
 - Täydentää aiheeseen liittyvää osaamista kirjallisuuden avulla.
 - Työstää tutkimuksessa käytettävien materiaalien pedagogiikkaa ja metodiikkaa.
- 2 kokeilullinen tavoite, uusien ryhmätyömenetelmien kokeileminen käytännössä
 - Määritellä niiden opetustuokioiden määrä, joissa tätä menetelmää käytetään.
 - Määritellä ne tehtävätyypit, joihin sovelletaan ryhmätyömenetelmää.
 - Suunnitella menetelmät tiedonkeruuta ja käsittelyä varten tutkimustulosten selvittämiseksi

Pedagogisen kokeilun oli tavoitteena toteuttaa pedagoginen kokeilu musiikin perusteet 2/3-ryhmän opetuksessa. Uuden tutkimuskokeilun tein lukuvuoden 2012–2013 aikana musiikin perusteiden 2/3-ryhmässä Joensuun konservatoriossa. Se perustui kahteen teemaan: teoriaharjoitukset ja rytmisanelu. Näitä teemoja käsiteltiin sekä perinteisin menetelmin että pari- ja ryhmätyönä. Tarkoitukseni oli kehittää oppimisprosessia.

Tämän menetelmän tavoitteet oli stimuloida jokaisen ryhmässä opiskelevan musiikillista ja taiteellista aktiivisuutta kurssin materiaalien opiskelussa. Kasvatuksen näkökulmasta tämän menetelmän päätarkoitus oli tukea ryhmässä opiskelevien empatiakykyä, auttamishalua, yhteisymmärrystä, yhteistoimintaa ja taiteellista yhteistyötä. Käyttämäni menetelmä pohjautuu nykyisiin yksilökeskeisiin pedagogisiin näkemyksiin, joissa korostetaan ryhmän jokaisen oppilaan henkilökohtaista kehittymistä. Tämä menetelmä kehittää oppijoiden viestintävalmiuksia, kykyä kommunikoida ja toimia ryhmässä.

6.2.2 Työni pääajatus

Oppitunnin tulee perustua nykyisen pedagogiikan näkemyksiin ja käytännössä kokeiltuihin opetusmenetelmiin. Tutkimusten lukeminen pedagogiikan opinnoissa ei ole vain tutustumista kyseiseen aiheeseen, vaan kirjallisuus on opettajien valitsemaa tietoa siitä, millä tasolla kasvatustiede tällä hetkellä on. Tulevan opettajan on siis työssään ehdottomasti lähdettävä tästä tiedosta. Tuntia ei voi nykyään rakentaa vanhalla tavalla, vaikka toisaalta ei saa kieltää aikaisempien menetelmien pitkän ajan kuluessa kertynyttä rikasta kokemusta. Tunnin tulee siis olla sopiva yhdistelmä erilaisia työmuotoja, sekä perinteisiä että uudempia.

Työni pääajatus on, että ryhmätyömenetelmää ei käytetä tarpeeksi musiikin teorian ja säveltapailun tunneilla, vaikka se on osoittautunut hyväksi ja sitä käytetään paljon eri-ikäisten oppijoiden opetuksessa. Soitonopettajat, jotka pääasiansa toteuttavat yksilöopetusta, kehittävät ryhmätyömenetelmää laajasti kerta-

luonteisissa projekteissa. Kukapa muukaan kuin ryhmiä ohjaava opettaja käyttäisi tätä menetelmää? Tässä menetelmässä ei luokassa tarvita mitään erityistä teknistä välineistöä. Oikeastaan keskeistä on vain osata laatia systemaattinen suunnitelma, jossa ryhmätyöskentely ja ohjelman muu suunnitelma liittyvät kiinteästi yhteen. Materiaalien laadinnassa on paljon hyötyä siitä, että opettaja osaa käyttää uutta tietotekniikkaa. Olennaista on, että opettaja osaa ja haluaa suunnitella opetuksen uudella luovalla tavalla.

Musiikin teorian ja säveltapailun opettaminen ei ole tietojen siirtämistä ja pelkkä tieto ei riitä. Passiivinen tiedon toteuttaminen on tyypillistä pintatason opetusstrategialle. Pintatason opetusstrategian kautta oppilaat käsittelevät tiedostoja kopioimalla, ulkoa opettelemalla ja kehittämällä huomioita yksityiskohtiin. Tämä opittu tieto unohtuu yleensä helposti. Toimiva opetusstrategia on monipuolinen, joustava ja yhdistettävissä muihin strategioihin ja perustietoihin. Monipuolinen opetusstrategia tukee oppilaan aktiivista tiedon konstruointia ja kehittää oppimisen taitoja. Aktiivisessa prosessissa opittu tieto muistetaan paremmin, koska tietoja käsitellään usealla eri tavalla. Toimivassa strategiassa oppilailla muodostuu kyky analysoida tehtävien vaatimukset, valita ja käyttää erilaisia lähestymistapoja tehtävän vaatimuksista riippuen. Oppimisen taitojen kehittäminen edellyttää reflektointia ja metakognitiivisia taitoja. Keskeisiä metakognitiivisia taitoja ovat tietoisuus omista kyvyistä, kyky jäsentää omaa ajatteluaan ja hahmottaa omaa tietämystään suhteessa muuhun ja muiden tietoon.

Tässä työssä on kaksi avainkysymystä:

1. Miten pari tai ryhmätyömenetelmä vaikuttaa oppilaan oppimistuloksiin?
2. Miten nuo menetelmät vaikuttavat itse oppilaaseen?

6.2.3 Pedagogisen kokeilun hypoteesin rakentaminen

Tämän työn hypoteesi on, että tämän ryhmätyömenetelmän avulla oppija saa mahdollisuuden omaksua oppimateriaalia uudella tavalla. Tämä menetelmä auttaa oppijaa täydentämään ja seuraamaan omaa osaamistaan, tekemään oikeita kysymyksiä ja vastaamaan niihin oikein. Menetelmä kehittää oppijan

viestintä- ja järjestelykykyä sekä ennen kaikkea auttaa häntä ymmärtämään itseään ja kykyjään, mikä viime kädessä auttaa menestymään opinnoissa ja osallistumaan aktiivisesti oppimisprosessiin.

6.2.4 Tutkimusmenetelmän suunnitelma

Ryhmätyömenetelmä opetuksessa on työskentelyä ryhmässä. Menetelmässä kaikki opiskelijat saavat yhtä aikaa mahdollisuuden osallistua oppimisprosessiin ja opettaja saa tilaisuuden organisoida ryhmätyötä. Ryhmätyömenetelmä voi olla esim.

1. keskustelua tai ratkaisun hakemista niin, että ryhmänä pohditaan tehtävää
2. roolipeli tai oppimisleikki, jossa jaetaan roolit tai tehtävät ryhmän jäsenille
3. ongelmanratkaisutehtävä, jossa
 - opettaja esittelee pohdittavaksi ongelman ja ratkaisee sen keskustellen opiskelijoiden kanssa
 - opettaja esittelee pohdittavaksi ongelman ja opiskelijat ratkaisevat sen
4. luova menetelmä tai projekti
 - tutkitaan aihetta, jonka opettaja valitsee
 - tutkitaan aihetta, jonka opiskelijat valitsevat
5. ryhmien välinen kilpailu
6. harjoittelumenetelmä, jossa harjoitellaan tiettyä taitoa
7. brainstorming, jossa osallistujat keksivät mahdollisimman monta ajatusta tiettyyn ongelmaan liittyen, minkä jälkeen ongelman ratkaisu valitaan yhdessä

Valitsin ryhmäkeskustelun siksi teorian opiskelun menetelmäksi, jota tutkin. Rytmisanelun kirjoituksen opiskelun ryhmätyömenetelmäksi valitsin harjoittelumenetelmän. Opiskelijoiden kirjalliset työt tutkittiin vuoden ajalta. Portfolioon kootut kirjalliset työt antavat mahdollisuuden analysoida tutkimusta ja tehdä johtopäätöksiä

Uuden aineiston esittelyn jälkeen seurasi etukäteen laaditun suunnitelman mukaisesti aineiston vahvistaminen ryhmätyönä. Tämä menetelmä antaa opettajalle mahdollisuuden seurata sivusta, miten materiaali on omaksuttu, sekä ohjata ryhmän tai parin pohdiskelua toivottuun suuntaan. Opettaja voi myös antaa suullista palautetta ryhmän ja yksittäisten oppilaiden omaperäisistä vastauksista sekä hyvästä työstä. Tunneilla vahvistettiin aiemmin opittua henkilökohtaisilla kirjallisilla tehtävillä. Tällainen kirjallinen työ kertoo, miten kukin oppilas erikseen on omaksunut materiaalin. Koska jokaisen ryhmän oppilaan töiden arviointi ei ollut mahdollista, tehtävät arvioitiin ryhmäkohtaisesti ja niistä annettiin yhteinen arvosana. Kunkin oppilaan omat tehtävät arvosteltiin, mutta vain sitä varten, että niitä verrattiin ryhmän saamaan arvosteluun.

Oppilaiden tehtävät arvioitiin Joensuun konservatorion opetussuunnitelman (2004, 7) mukaan:

Arvomenetelmät valitaan siten, että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista soveltuvat käytettyihin opetusmenetelmiin ja tukevat oppimista. Arviointiasteikko

- 5 erinomainen
- 4 kiitettävä
- 3 hyvä
- 2 tyydyttävä
- 1 hyväksytty

Kaikkien oppilaiden arvosanoista määriteltiin yhteinen keskiarvo. Opiskelijoiden kirjalliset tehtävät arvioitiin viisiportaisella asteikolla ja tulokset yhdistettiin jokaisen tehtävän kohdalla yhteiseksi keskiarvoksi. Kokeilun tulosten perusteelliseksi analysoimiseksi opiskelijoiden työt koottiin portfolioon. Yksilöllisesti ja ryhmissä suoritettujen tehtävien tulosten keskiarvoja voi vertailla diagrammeina. Käytin kokeilumateriaalien valmistelussa Sibelius 7- nuottikirjoitusohjelmaa. Oppilaiden nimiä ei tutkimustuloksissa julkaistu.

Teorian ja säveltapailun opettajille tehty kysely osoitti, että ryhmätyömenetelmistä käytetään tunneilla eniten parityöskentelyä. Oppilaat tekevät mielellään pari- ja ryhmätyötä, ja se lisää heidän kiinnostustaan teorian opiskeluun ja parantaa oppilaiden aktiivisuutta. Didaktiset pelit tuovat oman lisänsä oppilaiden

välisiin suhteisiin ja auttavat aiheiden opiskelussa. Tekemäni kyselyn tulokset vahvistivat, että luokan ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Kun ilmapiiri on hyvä, oppilaat eivät häiritse toistensa työskentelyä. (liite 3).

6.3 Kolmas vaihe eli didaktisen kokeilun toteuttaminen

Tässä luvussa ovat olleet hyödyksi tiedot, joita esitellään luvussa 2.3 ”Onnistuvan oppimisen ja opetuksen salaisuus”, sekä tiedot ryhmästä ja ryhmätyöstä luvussa 3. Ryhmätyömenetelmät eivät ole uutuus, mutta niiden käyttäminen oppitunneilla vaatii opettajalta erityistä oppiaineen hallintaa, pedagogista ja sosiaalipsykologista osaamista sekä järjestelykykyä. Menetelmän soveltamiselle on tiettyjä ehtoja. Esimerkiksi luokassa pitää olla tarpeeksi tilaa sille, että oppilaat siirtyvät eri ryhmiin. Jokaisen oppilaan ja koko ryhmän oppimistulosten arviointi on myös haasteellista. Kaikkein hankalinta on kuitenkin kaikkien ryhmäläisten välisten työskentely- ja ystävyyssuhteiden kannalta tärkeän mikroilmaston luominen. Aiheet, jotka valittiin ryhmätyömenetelmällä opiskeltaviksi, vastaavat musiikin perusteet 2/3 vuoden kestävästä kurssin aiheista.

Ryhmät muodostettiin spontaanisti ja järjestellysti. Ryhmiä voi muodostaa spontaanisti nimikorttien avulla niin, että ne asetellaan ylösalaisin pöydälle ja ryhmien kokoonpanoa ei etukäteen tiedetä. Näitä kortteja on kätevää käyttää lukuvuoden alussa tutustumisvaiheessa ja myöhemmin erilaisissa kyselyissä. Ryhmiä voidaan muodostaa organisoidusti niin, että opettaja on etukäteen oman harkintansa mukaan jakanut nimilaput kirjekuoriin. Molemmat ryhmien muodostamisen menetelmät toimivat ja tulokset ovat hyvät. Ennen ryhmätehtäviä pitää antaa tarkat ohjeet ja määritellä tehtävän tavoitteet sekä kertoa käytettävissä oleva aika.

Teorian tehtävien suorittamiseksi ja kommunikatiivisten suhteiden luomiseksi ryhmässä käytettiin verkkomaista keskustelua, jossa kaikki osallistujat ovat tasa-arvoisia ja voivat viestiä keskenään. Ensimmäisillä tunneilla jaettiin roolit määräämällä tai nimikorttien avulla. Jatkossa ryhmäläiset valitsivat roolinsa itse

ilman opettajaa. Kirjallisia töitä varten valittiin vain yksi rooli tai sihteerin tehtävä. Sihteeri kirjoitti keskustelujen päätelmät ylös.

Mielenkiintoisinta oli seurata, miten oppilaiden väliset suhteet muodostuivat. Ensimmäisillä tunneilla oppilaat olivat melko pidättyväisiä, ujoja, epäluuloisia, pelokkaita ja syrjäänvetäytyviä eivätkä uskaltaneet sanoa omaa mielipidettään. Tutustuttuaan toisiinsa eri ryhmissä ja pareissa oppilaat alkoivat vähitellen osallistua rohkeammin ja aktiivisemmin yhteisiin keskusteluihin. Jos oppilaat ensimmäisillä tunneilla siirtelivät kirjallista tehtävää toisilleen ja antoivat kaikkien ”osallistua” työhön, vuoden lopussa he osallistuivat aktiivisesti ryhmän työhön ja uskalsivat rohkeasti perustella mielipiteitään.

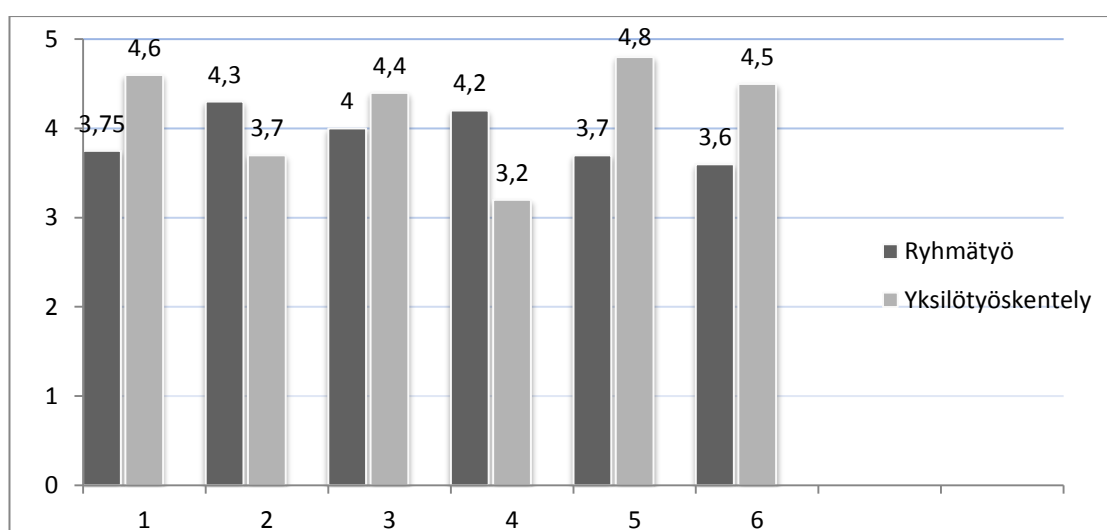
Ryhmien ohjaaminen jää opettajan tehtäväksi. Hän voi tahdikkaasti pyytää oppilaita kuuntelemaan ujompien mielipiteitä, käyttää esimerkkinä toisessa ryhmässä syntyneitä ratkaisuja ja vihjaista oikean ratkaisun suuntaan. Jos aihe on helppo, tehtävän voi tehdä ryhmien välisenä kilpailunakin.

6.3.1 Teorian harjoitukset

Teoreettisen aineksen opiskelemisessa on omat ominaisuutensa ja vaikeutensa. Teoreettisen tiedon omaksuminen on kaikkien muistikanavien ja loogisen ajattelun yhteistoimintaa. Teoreettisen materiaalin opiskelu tapahtuu tavallisesti niin, että opettaja selittää asian ja sitä seuraa graafinen muistiin kirjoittaminen. Tällainen teorian opettaminen vaikuttaa muistin audiitiivisen ja visuaalisen kanavan kautta.

Kun teorian opiskelua ryhmätyömenetelmin tutkittiin, tärkein pedagoginen päämäärä oli teoreettisen materiaalin omaksuminen ryhmän keskustelujen kautta ja osallistujien kommunikatiivisten taitojen vahvistaminen tehtävien suorittamisen aikana. Koska teoreettisten tehtävien suorittamiseen oli varattu rajattu aika, ryhmälle annettiin keskusteltavaksi tehtäviä niiden sisällön vaikeuden mukaan. Jos materiaali oli vaikeaa, keskusteltavaksi annettiin vain tehtävä, joka liittyi yhteen teemaan.

Teoreettisen materiaalin harjoittelu tapahtui 3–4 hengen ryhmissä, tai jos tehtävän laajuus vaati, pareissa. Ryhmän jäsenten määrä vastasi tehtävien määrää, millä pyrittiin aktivoimaan oppimisprosessissa ryhmän jokainen jäsen. Teoreettisten tehtävien ratkaisemista varten keskusteluun varattiin 15–20 minuuttia. Keskustelun aikana oppilaiden piti paitsi vastata kysymykseen myös perustella mielipiteensä. Tällainen menetelmä vahvistaa materiaalin omaksumista, kehittää kykyä perustella omia mielipiteitään faktojen avulla ja kykyä kunnioittaa toisen mielipiteitä.



Kuvio 1. Teorian kokeilun tehtävät lukuvuoden aikana (keskiarvo)

Lukuvuoden aikana tehtiin kuusi kirjallista kokeilun tehtävää ryhmätyönä ja kuusi itsenäisenä työnä. Kuviosta 1. havaintaa, että kaikissa itsenäisissä tehtävissä osaaminen ei parantunut. Nämä eivät tietenkään ole aivan tarkkoja tuloksia, sillä

- vuoden aikana opiskellut teemat eivät olleet saman laajuisia tai yhtä vaikeita
- ryhmät muodostettiin spontaanisti ja järjestäen, joten ryhmien jäsenet vaihtuivat
- tarkempien päätelmien tekemiseksi pitää yhtä teemaa analysoida vähintään kolme kertaa. Pitää siis ensin ennakkoon analysoida yksilötyöskentelyä ja sitten ryhmätyötä, sen jälkeen vertailumielessä vielä yksilötyöskentelyä. Uusi itsenäisen työn tulos kuvaa tarkemmin jokaisen oppijan edistymistä. Tällaista tutkimusta varten pitää järjestää erityinen ryhmä, jonka opiskeluaikaa ei rajoiteta. Sanan varsinaisessa mielessä oikean tutkimuk-

sen tekemiseksi tarvitaan oppilaitoksen ja vanhempien lupa. Opettajan pitää myös etukäteen selvittää jokaisen oppilaan oppimistyyli.

Ensimmäisen teeman opiskelussa ryhmätyön tulokset olivat huonommat kuin yksilöllisen opiskelun tulokset. Oppilaat eivät olleet lukuvuoden alussa tuttuja keskenään eivätkä tehneet aktiivisesti töitä ryhmässä. Tärkein pedagoginen tavoite oli tutustuttaa oppilaat uuteen työmenetelmään, kun tehtiin edellisen kurssin materiaaleihin liittyviä tuttuja tehtäviä. Ei ole salaisuus, että oppilaiden kyvyt ovat eritasoisia. Siksi taitavimpien oppilaiden puuttuminen kokeilusta vaikutti automaattisesti kokonaistulokseen.

Yksi itsenäisen työskentelyn alhaisten tulosten syy voi olla se, että yhteen aiheeseen liittyvien kirjallisten tehtävien välillä oli tauko. Loman jälkeen oppilaat tarvitsevat yleensä jonkin verran aikaa, jotta opiskelurytmi palautuu entiselleen. Talvilla oppilaat saattavat poissa olo, koska esimerkiksi sairastelevat. Pidemmät poissaolot sotkevat opiskelurytmiä. Se, että jokainen oppilas saa kiinni opiskelurytmistä eri lailla, voi vaikuttaa tulosten epätasaisuuteen. Esimerkiksi neljännen aiheen opiskelussa kokeilun tehtävien välillä oli melko pitkä talviloma. (kuvio 1.)



Kuvio 2. Teorian harjoitusten arvosanojen keskiarvot lukuvuoden aikana

Kun katsotaan kokeilun tuloksia (kuvio 2), yksilölliset oppimistulokset paranivat. Siis tämän kokeilun hypoteesi todistettiin oikeaksi. Siitä, että opettaja osaa käyttää nuottikirjoitusohjelmaa tietokoneella, on paljon apua, kun hän laatii materiaalia pedagogiseen kokeiluun. Tietokoneohjelma säästää tässä hyvin paljon

aikaa. Tämän kokeilun tehtävät laadittiin Sibelius 7 – nuotinkirjoitusohjelmalla, jonka avulla oppilaat merkitsivät vastaukset muistiin.

6.3.2 Rytmisanelu

Kirjassa Säveltapailu – musiikkikorvan kehityksen psykotekniikka Karaseva (2009, 15) kirjoittaa, että rytmitaju on musikaalisuuden ensisijainen ilmentymä, joka auttaa metristen järjestelmien omaksumisessa. Rytmitajua pyritään kehittämään säveltapailun avulla. Karaseva (2009, 73) kuvaa muistin lajeja seuraavasti:

- visuaalinen (tekstin muistaminen)
- audiitiivinen tai digitaalinen (puheen muistaminen) ja tonaalinen (musiikin muistaminen)
- kinesteettinen muisti, motorinen muisti, lihasmuisti, hajumuisti, makumuisti
- metakinesteettinen (emootioiden muistaminen, tunteiden synnyttämät tunteet)
- synteettinen muisti, joidenkin edellä mainittujen tunteiden yhdistymisprosessi.

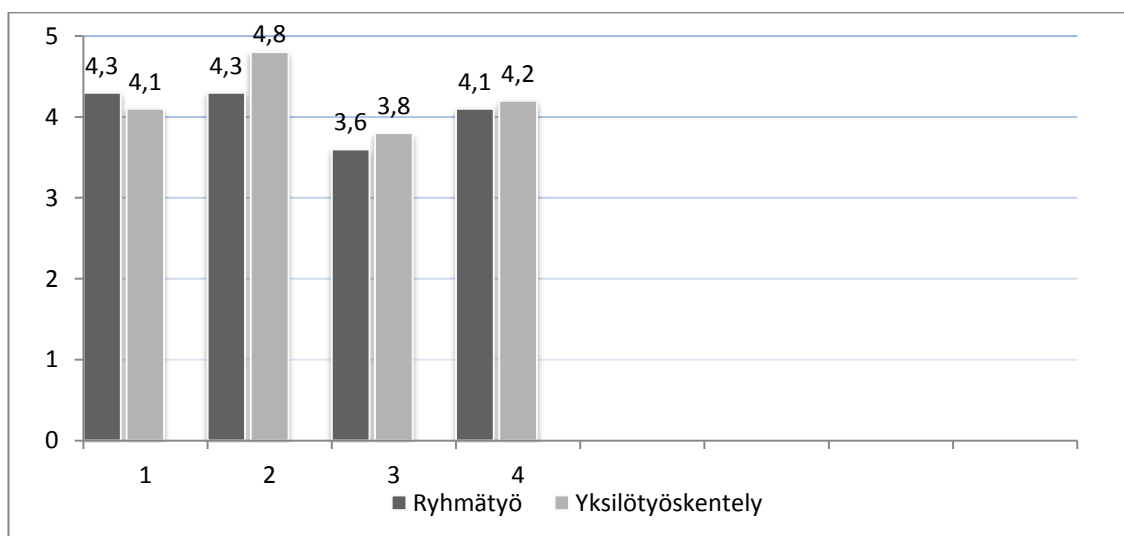
Tehtäväksi tuli siis työstää harjoitus,

- jonka pystyi vuoden kuluessa suorittamaan ryhmätyönä
- jonka avulla voi yhdistää edellisellä säveltapailun kurssilla opiskellut teemat tämän kurssin aiheisiin,
- joka kehittää psykologisilta ominaisuuksiltaan erilaisten oppilaiden eri muistikanavia
- jonka avulla voi tutkia tämän opetuskokeilun hypoteesia käytännössä

Työ koostui lyhyiden rytmisanelujen muistiin kirjoittamisesta. Saneluissa oli kaksi tahtia, jotka toistettiin. Saneluita oli tavallisesti 2 – 4 ja niissä oli eri tahtiosoite. Muistiin kirjoittamiseksi riitti, että sanelu toistoiheen luettiin kolme kertaa. Kokeilu osoitti, että tällainen rytmisanelun pätkä riitti muistiin painettavaksi. Kun taitoa on ensin harjoiteltu pienessä laajuudessa, voidaan lisätä uutta materiaalia ja vaikeuttaa tehtäviä. Lyhyet tehtävät eivät väsytä. Työskentely toisen kanssa tekee tehtävästä helpomman tuntuksen. Opettaja jakaa rytmisanelun lukemisen tavallisesti pieniin osiin, mistä tämän harjoituksen ajatus on peräisin: opetellaan

keskittymään ja käyttämään sopivaa muistikanavaa lyhyen rytmisanelun muistiin painamiseksi.

Kokeilu osoitti, että tämä harjoitus oli mukavinta tehdä pareissa. Tällaisia mikrorhyhmiä varten luokkaa ei tarvitse järjestellä erikseen. Jos se mikrorhyhmälle sopii, molemmat voivat toimia vuorotellen sihteereinä. Ryhmät voidaan joko sopia spontaanisti tai määräten. Muutaman tutustumistunnin jälkeen tämä harjoitus voidaan suorittaa kilpailuna. Kilpailu ei jätä tilaa kritiikille tai riidoille parin kesken, vaan jokainen tekee parhaansa voiton eteen. Uusien rytmikuvioiden omaksumisessa voidaan käyttää pienille pahveille kirjoitettuja rytmikuvioita. Tällaiset tukikuvat auttavat oppilasta keskittymään uuteen rytmikuvioon ja yhdistämään sitä jo aikaisemmin opiskeltuun materiaaliin. Se, että rytmisanelu suoritetaan ryhmätyöskentelynä koputtamalla, taputtamalla tai suullisesti, vahvistaa rytmisanelun muistamista.



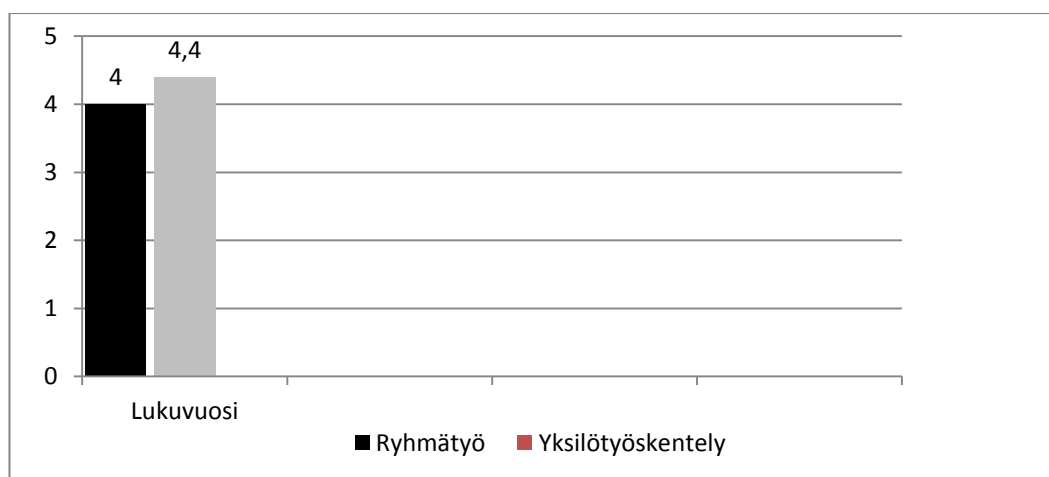
Kuvio 3. Rytmisanelun harjoitukset lukuvuoden aikana

Lukuvuoden aikana suoritettiin neljä kokeilun tehtävää ryhmätyöskentelynä ja saman verran henkilökohtaisesti työskennellen. Kolmessa tapauksessa henkilökohtaisen työn tulokset olivat paremmat kuin tulokset ryhmätyöskentelyssä. Ensimmäisessä teemassa, rytmien toistamisessa, ryhmätyöskentelyn tulokset olivat paremmat.

Ryhmätyöskentelyssä on mahdollista käyttää oppilaan kaikkia muistikanavia: hän voi kuunnella opettajaa, toistaa itse ja kuunnella muiden suoritusta, kirjoit-

taa rytmikuvioita ja verrata omaa kuviota taululla kuvassa olevaan malliin sekä omaksua materiaalia yhdessä esittäen.

Kokeilun yhteenvedona voi todeta, että kolmessa tapauksessa neljältä yksilötyöskentelyn tulokset olivat paremmat. Huonompien ja parempien tulosten väliset erot eivät olleet merkittäviä. Lopputuloksena yksilöllisen työskentelyn suoritukset paranivat. Tälläkin kohtaa kokeilun hypoteesi siis vahvistui.



Kuvio 4. Rytmisaneluharjoitukset lukuvuodenaikana (keskiarvot)

Säveltapailun opettajan tärkein pedagoginen tehtävä on kehittää oppilaiden musiikin kuuntelemisen kykyä. Oppimateriaalit pystyvät vain osittain auttamaan oppilasta musiikkikorvan kehittämisessä, siksi opettajan pitää ehdottomasti kehittää sitä yhdessä oppilaiden kanssa.

6.3.3 Ryhmän jäsenten roolit tehtävien suorittamisen aikana

Ryhmät muodostettiin opetuskokeilussa sekä spontaanisti että ohjatusti. Sen selvittämiseksi, kumpi menetelmä on parempi, pitää toteuttaa erillinen tutkimus. Ihanneryhmän muodostamiseen saa kulumaan koko vuoden. Havainnot siitä, miten ryhmän jäsenet valitsivat asemansa ja roolinsa tehtävien aikana vahvistivat, että asema voi todella olla reaktiivinen tai proaktiivinen (Niemistö 1999, 107–108).

Roolit, jotka vahvistavat ryhmän organisoitua, aktiivista ja tiivistä työtä eli ryhmän jäsenten proaktiiviset roolit:

- Organisoija vie eteenpäin ryhmän suunnittelemaa työtä tehtävän parissa.
- Optimisti ryhtyy heti iloisesti työhön ja jakaa hyvän mielensä muiden ryhmän jäsenten kanssa.
- Uudistaja tuo ryhmän työhön uusia ajatuksia ja ratkaisutapoja.
- Tarkkailija pitää silmällä työskentelyjärjestystä.
- Kriitikko vertailee eri mielipiteitä ja ratkaisutapoja.
- Diplomaatti selvittelee erimielisyyksiä, rakentaa kompromissiratkaisuja.
- Rakentaja kykenee kokoamaan ryhmän epätäydellisistä puheista oikean vastauksen.
- Koordinaattori pystyy helposti ja iloisesti ottamaan kaikki ryhmän jäsenet yhteiseen työhön.
- Informoija osaa hyvin tehtävän teoreettisen taustan.

Näillä osallistujilla on seuraavia luonteenpiirteitä:

- rohkeutta sanoa oma mielipiteensä ja perustella ne tosiasioilla.
- ystävällinen ja kunnioittava asenne ryhmän muita jäseniä kohtaan
- kyky selvittää erimielisyyksiä ja löytää kompromisseja
- huomiokykyä ja tarkkuutta ratkaisun muotoilemisessa
- kyky viestiä kaikkien ryhmän jäsenten kanssa.

Roolit, jotka häiritsevät ryhmän keskittymistä tehtävien ratkaisemisen aikana eli ryhmän jäsenten reaktiiviset roolit

- Hyökkääjä, joka esittelee vain omia ratkaisujaan ja joka torjuu muiden ryhmän jäsenten mielipiteitä.
- Pelle, joka puhuu muusta, kuin asiasta ja joka häiritsee muiden ryhmän jäsenten työskentelyä.
- Ylimielinen, joka ei halua osallistua ryhmän työskentelyyn, arvostaa vain omaa mielipidettään, ei keskity eikä osallistu työskentelyyn.
- Pessimisti, joka ei halua tehdä mitään tehtäviä eikä osallistua pohdintaan.
- Ujo, joka ei pysty ilmaisemaan mielipidettään eikä osallistumaan aktiivisesti työskentelyyn.

- Kilpailija, joka haluaa tehdä tehtävän nopeasti, itsenäisesti ja tarkastamatta tehtävää.
- Tietämätön tai sotkija, joka ei saa tehtyä omia ratkaisujaan, päätyy eri ratkaisuihin ja sekoittaa kaikki muut omilla puheillaan.

Muitakin rooleja on ryhmässä tietysti olemassa. Roolin vaihtaminen on myös mahdollista. Tässä opetusmenetelmässä oppilaat etsivät paitsi ratkaisuja tehtäviin myös rooliaan ryhmässä.

6.3.4 Neljäs vaihe eli pedagoginen kokeilun analyysi

”Hominees, dum decent, discunt” (Silloin kuin opetamme, opimme lisää itsekin. lat., Lucius Annaeus Seneca noin 4 eaa. – 65 jaa.)

Pedagoginen kokeilu on pohjimmiltaan yksi tieteellinen tutkimusmenetelmä. Kirjassaan ”Tiede, tutkimus ja tutkielma Johdatus tutkielman maailmaan” Uusitalo (1996, 60–63) jakaa tieteelliset tutkimukset kahteen ryhmään:

- teoreettinen tutkimus eli kirjallisten lähteiden syvällinen analyysi, jonka pohjalta rakennetaan ajatusmalli
- empiirinen tutkimus eli menetelmä, joka yhdistää tarkkailua, vertailua, mittaamista, kokeilua ja konkreettista mallintamista.

Pedagoginen kokeilun voidaan sanoa olevan sitä, että perinteiseen menetelmään yhdistetään erityisissä mitatuissa oloissa jotakin uutta. Vertailtavien opetusmenetelmien kokeellisella tutkimuksella ja tarkkailulla on joukko etuja:

1. juuri suunnitelmallisen kokeilun avulla on mahdollista tutkia uusia opetusmenetelmiä vertaillen niitä perinteisiin menetelmiin.
2. kun haetaan uusien opetusmenetelmien hyväksymistä, voidaan kokeiluissa tutkia uusia menetelmiä käytännössä
3. pienimpiä yksityiskohtia myöten mietityissä kokeilussa voidaan tehdä havaintoja, mittauksia ja analysoida kokeilun tuloksia
4. kokeilua voidaan jatkossa soveltaa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että pedagogisen jatkokokeilun rakentumiseen vaikutti ratkaisevasti lukemani teoreettinen, tutkimus-, musiikkipedagoginen ja metodinen kirjallisuus. Ryhmätyötä käsittelevä aineisto muodosti työn teoreettisen pohjan. Toteuttamani opetuskokeilu, jossa käytettiin ryhmätyömenetelmää, perustuu ryhmätyön tärkeimmille tavoitteille: asiataavoite ja tunnetavoite. Ryhmätyönä opiskeleminen tuottaa hyviä tuloksia, jos se organisoidaan oikein. Tämä menetelmä auttaa luomaan ryhmässä tiiviit suhteet tehtävien tekemisen aikana ja synnyttää kunnioitusta ryhmän jäsenten kesken. Molemmat tavoitteet ovat tärkeitä ja täydentävät toinen toisiaan. Opetuskokeilun suunnittelussa huomioitiin myös tutkimuksen suunnittelun tavoitteet. Kokeilun suunnitelmassa esitellyt teoreettiset ja kokeelliset tehtävät tulivat siis täytettyä:

- Tähän kysymykseen liittyvää tietoa täydennettiin kirjallisuuden avulla.
- Opetuskokeilussa käytettyjen materiaalien valmistelussa kehiteltiin pedagogisia ja metodologisia väittämiä.
- Ryhmätyömenetelmän tehokkuuden tutkimiseksi suoritettiin lukuvuoden 2012–2013 aikana opetuskokeilu musiikin teorian ja säveltapailu 2/3-kurssilla.
- Määriteltiin, kuinka monta ryhmätehtävää käytetään vuoden aikana opetussuunnitelman mukaan käsiteltyjen teemojen opiskelussa
- Hyväksyttiin kaksi menetelmää ryhmätyömenetelmän kokeilua varten: keskustelu- ja harjoitusmenetelmä.
- Laadittiin harjoituksia, joita voidaan käyttää koko lukuvuoden aikana teorian ja säveltapailun opiskelussa ryhmätyömenetelmää käyttäen.
- Määriteltiin optimaalinen kokoonpano ryhmälle, joka opiskelee käyttäen ryhmätyömenetelmällä suoritettavia tehtäviä
- Oppilaiden kirjalliset työt on arvioitu ja koottu portfolioon opetuskokeilun johtopäätösten tekemistä varten.
- Kokeilun tulokset on kuvattu diagrammeina.

Vastauksena pedagoginen kokeilun ensimmäiseen kysymykseen voidaan sanoa varmasti, että ryhmätyömenetelmällä saavutetaan paremmat oppimistulokset.

Kokeilun toinen avainkysymys oli, miten ryhmätyöskentely vaikuttaa oppilaaseen. Tämän menetelmän käyttämisellä on ilman muuta paljon merkitystä. Perinteinen opetusmenetelmä, jossa oppilaat ovat tekemisissä vain opettajansa kanssa, ei anna oppilaan ilmaista kykyjään maksimaalisesti. Ryhmätyömenetelmä sen sijaan pyrkii kehittämään oppilaan persoonallisuutta, kun tehtäviä tehdään kollektiivina. Nimenomaan siinä, että oppilas tunnistaa oman oppimistyykinsä ja itsensä, on ”onnistuvan oppimisen salaisuus”. Ryhmätyömenetelmän perusajatus vastaa nykyisiä kasvatustieteellisiä käsityksiä, yksilökeskeisiä pedagogisia näkemyksiä.

Didaktinen peli on valmistautumista ryhmätyöskentelyyn. Ryhmätyömenetelmä puolestaan on seuraava askel oppijan kykyjen kehittämisessä, nimenomaan projektityöskentelyyn valmistautumisessa. Kyky työskennellä ryhmässä tai pareittain ei ole synnynnäinen, vaan tätä kykyä pitää kehittää. Juuri ryhmänä opiskeleminen tarjoaa siihen mahdollisuuden. Tämä menetelmä auttaa kehittämään viestintävalmiuksia, keskustelutaitoa ja kykyä tehdä kompromisseja.

Projekteihin osallistuminen on oppilaan kehityksessä seuraava, vaativampi vaihe. Projektien suunnittelu ja eri projekteihin osallistuminen tuo esille oppilaan luovuuden ja vastuullisuuden. Luova lähestyminen asiaan on jatkuvaa halua oppia tuntemaan uusia ideoita ja käyttää niitä omassa toiminnassa. Tätä menetelmää voi siis pitää metodina, joka kehittää oppijan tutkijankykyä. Tutkimuksen tekeminen on epäilemättä merkityksellistä ihmisen toiminnan seuraavassa kehitysvaiheessa, mitä käsiteltiin ensimmäisessä luvussa (Opettajan asiantuntijuus ja työkalut).

Tähän menetelmään sisältyy erinomainen kasvatuksellinen esimerkki ihmissuhteista, keskustelukulttuurista, tiettyjen käyttäytymissääntöjen ja -normien noudattamisesta ryhmässä sekä kunnioituksesta toisia kohtaan ryhmässä. Kun opiskellaan ryhmätyönä, oppilaiden kyky tiedostaa asioita voi kehittyä. Oppiminen tapahtuu yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa muiden ryhmäläisten kanssa. Yhdessä oppimisen tarkoitus on oppia oppimaan. Se osaa oppia, joka osaa ryhtyä opiskelemaan mitä tahansa tietolähdettä käyttäen. Juuri ryhmätyöskentely-

menetelmä tarjoaa mahdollisuuden oppia yhteistyössä sekä opettajan että muiden oppijoiden kanssa. Tällainen oppimisprosessi:

1. antaa mahdollisuuden saada emotionaalista tukea opettajalta ja muilta ryhmäläisiltä. Tämä tuki auttaa ujoimpia ja arempia oppilaita oppimaan produktiivisemmin ja kehittää myös johtamiskykyä.
2. antaa jokaiselle mahdollisuuden kasvattaa itseluottamustaan pienessä ryhmässä, jossa ei tarvitse kärsiä masentavista auktoriteeteista eikä koko luokan huomiosta.
3. auttaa kehittämään oppimaan oppimisen perustaitoja, kuten esimerkiksi kykyä keskittyä tehtävän tekemiseen ja suunnitella työskentelyä.

Kun ryhmätyömenetelmänä käytetään keskustelua, oppilaat voivat nähdä ongelman eri suunnista, tarkentaa omaa näkemystään ja osallistua yhteisen ratkaisun laatimiseen. Ryhmätyöskentelyssä oppilaat oppivat kontrolloimaan käytöstään keskustelun, väittelyn, pohdinnan, perustelun ja yhteisen ratkaisun muodostamisen aikana. Keskusteluprosessissa oppilaat kommentoivat, täydensivät ja arvioivat johtopäätöksiä yhdessä, mikä kasvattaa heissä yhteisen vastuun tunnetta yhteisestä asiasta. Pedagoginen kokeilun tulokset osoittivat, että itsenäisen oppimisen kyky pelkästään kasvaa ryhmätyökokemuksen mukana.

7 Pohdinta

Opetuskokeilun tulosten pohjalta voin sanoa, että ryhmätyömenetelmää kannattaa ilman muuta käyttää säveltapailun ja teorian tunneilla käsiteltävien aiheiden opetuksessa. Tähän menetelmään tutustumisen voi aloittaa ottamalla käyttöön didaktiset pelit. Yksi menetelmän onnistuneen käytön edellytys on, että sitä käytetään suunnitelmallisesti tunneilla koko vuoden ajan. Oppilaat omaksuvat ryhmätyön tekemisen yhtä nopeasti kuin didaktiset pelitkin. Olisi hyvä, että ryhmätyön säännöt eivät muuttuisi jatkuvasti, kun ryhmien kokoonpano ja käsitellyt aiheet joka tapauksessa muuttuvat. Vaikka oppimistulokset yksittäisissä tehtävissä, jotka suoritettiin ryhmätyönä, eivät aina olleet parempia kuin itsenäisesti suoritettujen tehtävien oppimistulokset, ryhmätyömenetelmällä saavutetut tulokset olivat kaiken kaikkiaan myönteiset. Kun ryhmätyön jälkeen harjoitellaan itsenäisesti, oppilaalla on todella mahdollisuus varmistua osaamisestaan. Yksilötyön virheet ovat opettajalle merkki ja antavat mahdollisuuden nopeasti korjata puutteita kyseisen asian osaamisessa.

Didaktiset pelit ja ryhmätyö eivät ole perinteisiä opetusmenetelmiä. Molempien menetelmien avulla voidaan kehittää tiettyjä henkilöiden välisiä suhteita ryhmän ja parien sisällä. Positiiviset suhteet, ystävyys ja yhteistyö edistävät aktiivista työskentelyä ja kohottavat opiskelumotivaatiota. Havainnot oppilaiden käyttäytymisestä osoittivat, että lukuvuoden puolessa välissä kaikki ryhtyivät mielellään tekemisiin toistensa kanssa ja tekivät tehtäviä ryhmätyönä. Kun analysoitiin oppilaiden käytöstä ryhmän sisällä, havaittiin, että joidenkin oppilaiden rooli muuttui täysin. Passiivisuus tehtävien suorittamisessa hävisi lähes kokonaan varsinkin parityöskentelyssä.

Jokainen opettaja voi muokata tätä menetelmää itsenäisesti haluamaansa suuntaan. Tämä menetelmä antaa opettajalle rajattomat mahdollisuudet luovuuteen säveltapailun ja teorian opettamisessa.

Lähteet

- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoria ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun Yliopistonpaino.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.
- Joensuun konservatorio, Musiikkiopiston opetussuunnitelma 1.8.2004-
<http://konservatorio.jns.fi/index.php?2171> 5.11.2013
- Karaseva, M. 2009. Solfeggio - a psychotechnique of ear training, Moscow: "Kompozitor" Moscow State Tchaikovsky Conservatory Department of Music Theory
- Leino, A-L, & J. Leino, 1990. Oppimistyyli-teoria ja käytäntöä. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.
- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-paino.
- Opetushallitus, 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.
http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf.
 5.11.2013
- Opetushallitus, 2005. Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.
http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf. 5.11.2013.
- Pesonen-Leinonen, R. 2012 (toim.) Klaavi-hanke Musiikin perusteiden opetuksen verkostopohjainen kehittäminen
<http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40189/C57.pdf?sequence=1>. 10.12.2013.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima – opetustyyli ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- SNL opas, 2012. Opas Musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen.
http://www.musicedu.fi/fi/musiikinopetus/hyodyllista_tietoa_musiikin_opiskelusta/opas.1.11.2013.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa Kasvatus 35, 2, 174–190.
- Uusitalo, H. 1996. Tiede, tutkimus ja tutkielma Johdatus tutkielman maailmaan 1–3. Helsinki: WSOY.

Dunnin & Prasnigin Oppimistyylianalyysi
(Ei ole ketään samanlaista kuin minä, olen ainulaatuinen)
(Prasnig 2000, 118)



Pyyntö Joensuun konservatorion rehtorille

Pyydän lupaa saada toteuttaa pedagoginen kokeilu musiikin perusteet 2/3-ryhmän opetuksessa. Aiheet, joita kurssilla käsitellään, säilyvät kokeiluissa entisellään. Pedagogisen kokeilun tarkoituksena on uuden työmuodon testaaminen tunneilla. Kyseisen kokeilun on tarkoitus vahvistaa opiskeltavan aineksen ja perustaitojen omaksumista korvaamalla osa didaktisista peleistä ryhmä- ja pari-harjoituksilla.

Käsittelen pedagogisen kokeiluni tuloksia tarkemmin opinnäytetyössäni ”Ryhmätyömenetelmät musiikin teorian ja säveltapailun opiskelun tehostajina musiikin perustaso 2-ryhmässä”. Käytän kokeilumateriaalien valmistelussa Sibelius 7-nuotinkirjoitusohjelmaa. Kokeilun tulosten perusteelliseksi analysoimiseksi opiskelijoiden työt kootaan portfolioon ja koko ryhmän oppimistulokset esitellään taulukoina. Oppilaiden nimiä ei tutkimustuloksissa julkaista.

Käyttämäni menetelmä pohjautuu nykyisiin yksilökeskeisiin pedagogisiin näkemyksiin, joissa korostetaan ryhmän jokaisen oppilaan henkilökohtaista kehittymistä. Tämä menetelmä, jossa didaktisen pelin ominaisuudet säilyvät, kehittää oppijoiden viestintävalmiuksia, kykyä kommunikoida ja toimia ryhmässä.

Ihanteellinen yhdistelmä perinteisiä opetusmenetelmiä sekä nykyiseen oppimiskäsitykseen perustuvia didaktisia pelejä ja opetusmenetelmiä parantaa opetus- ja kasvatusmahdollisuuksia oppitunnilla. Tämän menetelmän tärkein tehtävä on stimuloida jokaisen ryhmässä opiskelevan musiikillista ja taiteellista aktiivisuutta kurssin materiaalien opiskelussa. Kasvatuksen näkökulmasta tämän menetelmän päätarkoitus on tukea ryhmässä opiskelevien empatiakykyä, auttamishalua, yhteisymmärrystä, yhteistoimintaa ja taiteellista yhteistyötä.

Tatiana Kantanen

27.9.2012

Kysely

Hei,

Opiskelen viimeistä vuotta Karelia ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa musiikin teoriaa ja historiaa. Järjestin 2012–2013 pedagogisen kokeilun, jossa testasin ryhmätyömenetelmiä säveltapailun ja musiikin teorian 2/3 ryhmässä perustasolla. Ryhmätyömenetelmät ovat myös opinnäytetyöni aihe. Työhöni liittyen haluaisin kysellä muidenkin opettajien mielipiteitä. Ehtisittekö siis vastata tähän kyselyyni? Kiitän etukäteen vaivannäöstänne! Mielipiteenne on minulle hyvin tärkeä. Kyselyyn ei tarvitse kirjoittaa vastaajan nimeä. Liitän kyselyyn palautuskuoren. Kuoren vastauksineen voi jättää opiskelija Tatiana Kantasen lokeroon.

Mitä työskentelymenetelmiä käytät opetuksessasi?

- ☐ 5 koko ryhmä työskentelee opettajan ohjauksessa
- ☐ 4 opiskelijat työskentelevät pienryhmissä (3-5 ihmistä)
- ☐ 3 en osa sanoa
- ☐ 2 parityöskentely
- ☐ 1 kukin opiskelija työskentelee itsekseen
- ☐ (oma vastaus)

1. Ilmaisevatko opiskelijat haluavansa työskennellä ryhmissä tai pareittain?

- ☐ 5 aina
- ☐ 4 melko usein
- ☐ 3 en osa sanoa
- ☐ 2 melko harvoin
- ☐ 1 ei lainkaan
- ☐ (oma vastaus)

2. Kuuntelevatko ryhmän opiskelijat tarkkaan toistensa vastauksia?

- ☐ 5 aina

- 4 melko usein
- 3 en osa sanoa
- 2 melko harvoin
- 1 ei lainkaan
- (oma vastaus)

3. Auttavatko opiskelijat toisiaan vastausten löytämisessä?

- 5 aina, kun he tarvitsevat apua
- 4 melko usein
- 3 en osa sanoa
- 2 melko harvoin
- 1 ei lainkaan
- (oma vastaus)

4. Osaavatko opiskelijat vastata opettajan kysymyksiin faktojen ja esimerkkien avulla?

- 5 aina
- 4 melko usein
- 3 en osa sanoa
- 2 melko harvoin
- 1 ei lainkaan
- (oma vastaus)

5. Haittaavatko häiriköt opetustasi?

- 5 aina
- 4 melko usein
- 3 en osa sanoa
- 2 melko harvoin
- 1 ei lainkaan
- (oma vastaus)

6. Haittaavatko häiriköt toisten työskentelyä?

- ☐ 5 aina
- ☐ 4 melko usein
- ☐ 3 en osa sanoa
- ☐ 2 melko harvoin
- ☐ 1 ei lainkaan

7. Osaavatko opiskelijat vastata opettajan kysymyksiin faktojen ja esimerkkien avulla?

- ☐ 5 aina
- ☐ 4 melko usein
- ☐ 3 en osa sanoa
- ☐ 2 melko harvoin
- ☐ 1 ei lainkaan
- ☐ (oma vastaus)

8. Vaikuttavatko mielestäsi opiskelijoiden keskinäiset välit opintomenestykseen aineesi opiskelussa?

- ☐ 5 vaikuttavat vain myönteisesti
- ☐ 4 vaikuttavat hyvällä tavalla
- ☐ 3 en osa sanoa
- ☐ 2 vaikuttavat hyvin vähän
- ☐ 1 eivät vaikuta
- ☐ (oma vastaus)

9. Onko sinulle opettajana tärkeää, että ryhmässäsi on ystävällinen ilmapiiri?

- ☐ 5 hyvin tärkeää

-
- 4 ei kovin tärkeää
- 3 en osa sanoa
- 2 vähän merkitystä
- 1 ei merkitystä
- (oma vastaus)

10. Kokevatko kaikki opiskelijat olonsa tasa-arvoiseksi ja turvalliseksi ryhmässäsi?

- 5 kaikki tuntevat varmasti olonsa tasa-arvoiseksi ja turvalliseksi
- 4 suurin osa
- 3 en osa sanoa
- 2 ehkä jotkut tuntevat
- 1 eivät kaikki
- (oma vastaus)

11. Onko työssäsi ollut tilanteita, joissa olet joutunut suojelemaan opiskelijaa toisten ryhmän jäsenten naureskelulta?

- 5 melko usein
- 4 toisinaan
- 3 en osa sanoa
- 2 melko harvoin
- 1 ei koskaan
- (oma vastaus)

12. Millaisia opiskelijoita ryhmässäsi on eniten: hyvin vai huonosti motivoituneita?

- 5 enemmistö hyvin motivoituneita
- 4 suunnilleen yhtä paljon hyvin ja huonosti motivoituneita
- 3 en osa sanoa

- 2 enemmistö huonosti motivoituneita
- 1 vain huonosti motivoituneita
- (oma vastaus)

13. Parantavatko ryhmäläisten keskinäiset välit motivaatiota?

- 5 varmasti parantavat
- 4 ehkä parantavat
- 3 en osa sanoa
- 2 parantavat vain vähän
- 1 eivät paranna
- (oma vastaus)

14. Jos opiskelijalla on vaikeuksia tunnilla käsitellyn asian oppimisessa, mitä teet?

- 5- kertaan asian koko ryhmän kanssa
- 4- annan tälle opiskelijalle lisätehtäviä
- 3- pyydän opiskelijaa kertaamaan asia itsenäisesti
- 2 - pyydän opiskelijaa menemään oman instrumenttinsa opettajan, 1- pyydän opiskelijaa hakemaan apua muilta ryhmäläisiltä
- (oma vastaus)

15. Miten suhtaudut joidenkin opiskelijoiden johtamiskykyyn ryhmässä?

- 5 erittäin hyvä
- 4 hyvä
- 3 en osa sanoa
- 2 melko hyvä
- 1 ei hyvä
- (oma vastaus)

16. Oletko joutunut erikseen aktivoimaan ryhmän työskentelyä ja houkuttelemaan kaikkia ryhtymään työhön? Oletko käyttänyt esimerkiksi vitsejä, pelejä, yhteistä esittämistä tai kilpailuja.

- ☐ 5 melko usein
- ☐ 4 joskus
- ☐ 3 en osa sanoa
- ☐ 2 harvoin
- ☐ 1 ei koskaan
- ☐ (oma vastaus)

17. Oletko käyttänyt uusia opetusmenetelmiä? (Esim. didaktisia pelejä, keskustelua tai projekteja)

- ☐ 5 melko usein
- ☐ 4 joskus
- ☐ 3 en osa sanoa
- ☐ 2 harvoin
- ☐ 1 en koskaan
- ☐ (oma vastaus)